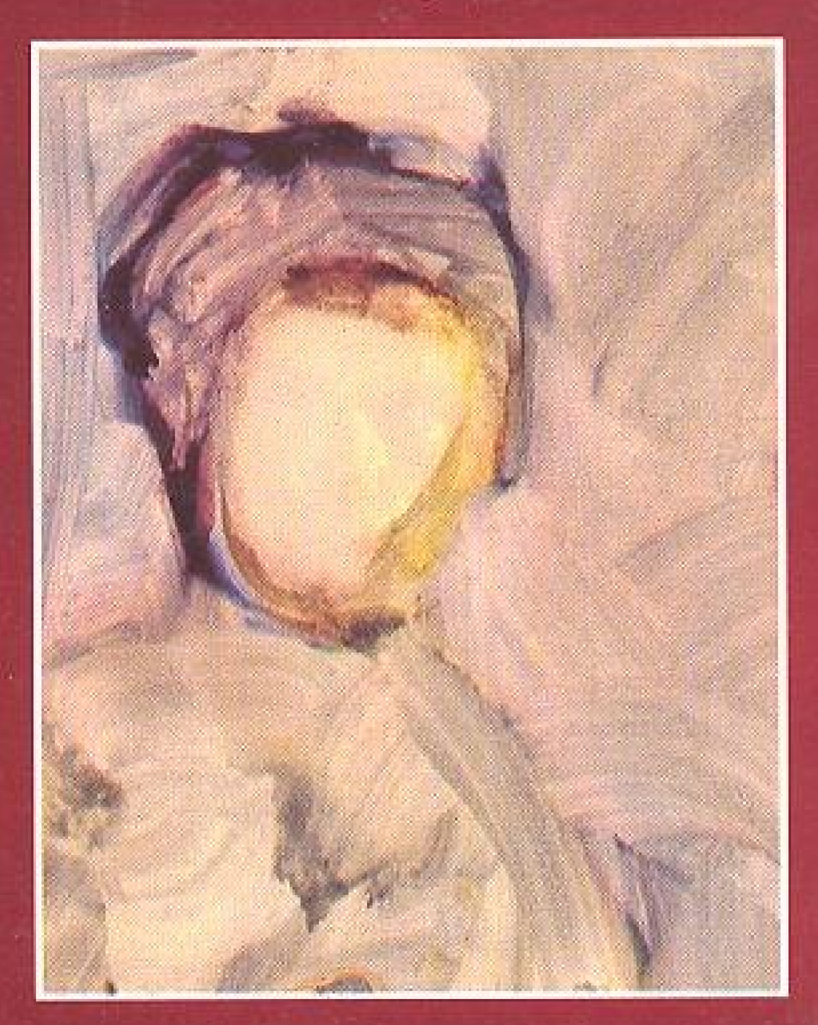
السلسلة البيداغوجية 5

علي آيت أوشان

اللسانيات والبيداغوجيا
نموذج النحو الوظيفي
"الأسس المعرفية والديداكتيكية"





السلسلة البيداغوجية

5

علي آيت أوشان

اللسانيات والبيداغوجيا

نموذج النحو الوظيفي

"الأسس المعرفية والديداكتيكية"



دار الثقافة

للنشر والتوزيع

34-32 شارع فكتور هيكو — ص.ب. 4038

الهاتف : 30.76.44 - 30.23.75

157 شارع لاجيروند — الهاتف : 63.17.17

فاكس 30.65.11 — الدار البيضاء 20500

السلسلة : البيداغوجية 5
الكتاب : اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي.
تأليف : علي آيت أوشان.
الطبعة : الأولى 1998.

الناشر : دار الثقافة ـــ الدارالبيضاء.
الغلاف : للفنان بوشعيب هبولي.
الطبع : مطبعة النجاح الجديدة ـــ الدارالبيضاء.
الإيداع : القانوني 1998/574.
ردمك : ISBN 9981-02-240-3.

الإهـــداء

إلى من قال لي :

إذا أردت أن تثبت فقف دون هروب، ولا تيأس من الطلب، واعرف صفاتك والزمها، لأنك متى عرفتها علمت، وجهلت، وعلمت، وزن الأشياء بميزان النية والاخلاص، وإذا أمرتك فعقلك يوقفك، ومعرفتك سلطانك، فما نهاكا عنه، فأنا أنهاك، ولا أدعوك، وإذا استطعت التمني، فاجعله هدايتك، فهو دليل المتطلع، وتجنب الذنب، واصفح، والزم الصبر، يحبك الله، ومتى أحبك صرت مظهراً للحق، إلى روح والدي الطاهرة.

لو كل جارحة مني لها لغة
تثني عليك بما أوليته من حسن
لكان مازاد شكري إذا شكرت به
إليك أزيد من الاحسان والمنن

أبو علي الروزباري

ملخص الدراسة

يُعتبر تدريس اللغة من المواضيع المركزية في الميدان التعليمي التي شغلت ولازالت تشغل العديد من المهتمين بهذا الميدان نظراً للدور المزدوج الذي تقوم به اللغة في حياة الفرد والمجتمع فهي أداة للتواصل والتفكير في الآن نفسه.

ونهدف من خلال هذه الدراسة إلى إبراز كيفية انفتاح منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي الشعبة الأدبية على الدرس اللساني الحديث **«النحو الوظيفي»** من خلال مكون من مكوناته **«الدرس اللغوي»** وتحديد الأسس اللسانية والوظيفية المعتمدة في ذلك، وكيف تم التعامل معها ؟ وهل روعي في ذلك شروط النقل الديداكتيكي ؟ وهل هذا الانفتاح هو ضرورة معرفية وتربوية فرضها التقدم الحاصل في مجال اللسانيات أم أنه مجرد استجابة تلقائية لدعوى التجديد ؟ فضلا على العديد من الأسئلة الأخرى...

وللاجابة عليها اتبعنا الخطوات الآتية :

قسمنا الدراسة إلى قسمين :

• **القسم الأول** : ويبني على الأساس اللساني ويضم :

- اللسانيات والتربية.
- المعرفة اللسانية ومسألة تعليم وتعلم اللغة.
- النحو الوظيفي : الأسس النظرية والمبادىء المنهجية.

• **القسم الثاني** : وينبني على الأساس البيداغوجي ويضم :

– قراءة في التوجيهات التربوية لمنهاج اللغة العربية ــ الدرس اللغوي ــ

– قراءة في الكتاب المدرسي : الدرس اللغوي ــ النحو الوظيفي ــ

– دليل مصطلحات النحو الوظيفي.

ومن خلال النتائج المحصل عليها في هذه الدراسة تبين أن الدرس اللغوي «النحو الوظيفي» يعتبر مكونا أساسيا من مكونات منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي وأن تنفيذه يطرح مشاكل وصعوبات عديدة أجملناها فيما هو ابستمولوجي وبيداغوجي وسيكولوجي، خاصة وأن التعامل معه ينبغي أن يجعل منه وسيلة فقط ينبغي استثمارها لتنمية قدرات المتعلم اللغوية وليس غاية في حد ذاته، وهذا لا يمكنه أن يتحقق إلا إذا تم وضع الدرس اللغوي «النحو الوظيفي» في إطاره الديداكتيكي : المدرس ــ المتعلم ــ المادة التعليمية ــ فعل التعلم ــ الوسائل ــ التقويم.

وبناء على ما سبق قمنا باقتراح دليل بمصطلحات النحو الوظيفي بهدف إرساء موضوع الدرس اللغوي على أسس علمية وجعل نظرتنا إليه شاملة وواعية بخصوصياته وأهدافه وتفاعله مع باقي وحدات مكونات منهاج اللغة العربية.

ونرجو أن نكون بهذا العمل المتواضع قد ساهمنا في إغناء منهاج اللغة العربية وإثرائه.

تقـــديــــم

يقوم منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي على مرتكزات تدعمه ويستمد منها أسسه ومقوماته، ويسعى من خلالها إلى الرفع من مستوى العملية التعليمية التعلمية حتى تستجيب لحاجيات المتعلمين المعرفية والوجدانية ومستجدات الخطاب التربوي، وكذا التطور المعرفي خاصة النقلة النوعية التي أحدثها الدرس اللساني الحديث، وقد انفتح منهاج اللغة العربية على الدرس اللساني بمختلف ظواهره (الصوتية والفونولوجية والمعجمية والتركيبية والأسلوبية والتداولية..) بهدف اكساب المتعلم مهارات لغوية تمكنه من التواصل بصورة مثمرة، وهذا ما يفرض دراسات موازية توضح محتويات المنهاج وأسسه المعرفية ومنطلقاته ومقاصده، وفي هذا السياق تندرج هذه الدراسة التي نسعى من خلالها إلى :

- إبراز علاقة المعرفة اللسانية بالخطاب التربوي، وذلك من خلال تقديم وصف موجز عن أهم الاتجاهات اللسانية الحديثة وكيفية معالجتها لمسألة تعليم وتعلم اللغة.
- تقديم الأسس النظرية والمبادىء المنهجية المنظمة لنظرية النحو الوظيفي.
- تحديد محتويات ومكونات الدرس اللغوي ـــ النحو الوظيفي ـــ والوقوف على كيفية تنفيذه، ومدى وعي مخططي منهاج اللغة العربية بالإطار النظري الذي يؤطره والمبادىء المنهجية المنظمة له وذلك بهدف اختبار مدى الانسجام الحاصل بين المنطلقات النظرية

لخطاب المنهاج والانجاز الصفي للدرس اللغوي ـــ النحو الوظيفي ـــ

• إغناء الدراسات الموازية التي أنجزت حول منهاج اللغة بالتعليم الثانوي خاصة وأن كل الدراسات انصبت على درس النصوص ودرس المؤلفات وأهملت الدرس اللغوي رغم المشاكل والصعوبات التي يطرحها تنفيذه، وهي مشاكل عديدة لا ترتبط بمحتوى المادة التدريسية وحدها، ولا بالمدرس والمتعلم ولا باللغة في حد ذاتها ولا بالمحيط السوسيولوجي الذي تجري فيه العملية التعليمية التعلمية ولكنها ترتبط بكل هذه العوامل مما يبرز تعقد اللغة فهي نسق من العلاقات المجردة وأداة للتواصل والتفكير والتأمل والتعبير ولا غنى عنها في أي مجال، لذا، فإن لها وضعا اعتباريا مزدوجا، فهي موضوع يمكن دراسته بشكل من الأشكال وفي نفس الوقت أداة تحيل على ممارسات.

• اقتراح دليل بمصطلحات النحو الوظيفي الواردة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم الثانوي بهدف مساعد المدرس على تنفيذ الدرس اللغوي.

وبناء عليه فإن البحث في هذا الموضوع يكتسي أهمية بالغة ويتجلى ذلك من خلال مجموعة من الأسئلة التي يسعى إلى الإجابة عنها من قبيل :

• كيف انفتح منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي على الدرس اللغوي «النحو الوظيفي» ؟

• ما هي الظواهر اللغوية التي تم الاعتماد في معالجتها على نظرية النحو الوظيفي ؟

- هل تم احترام الأصول النظرية والمبادىء المنهجية المنظمة لنظرية النحو الوظيفي في إنجاز هذه الدروس ؟
- هل انفتاح الدرس اللغوي على النحو الوظيفي هو قناعة معرفية وتربوية تهدف إلى الرفع من مستوى تعليم وتعلم اللغة العربية ؟ أم أنه مجرد استجابة تلقائية لدعوى التجديد ؟
- ما هي الأسس البيداغوجية التي يقوم عليها الدرس اللغوي ــ النحو الوظيفي ــ في منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي ؟
- ما هي الامكانيات التي يتيحها النقل الديداكتيكي لبعض الظواهر اللغوية الوظيفية المقررة ؟
- ما هي بعض المشاكل والصعوبات التي يطرحها تنفيذ الدرس اللغوي ؟ وكيف يمكن معالجتها ؟
- ما هي بعض الاقتراحات الكفيلة بتطوير الدرس اللغوي ــ النحو الوظيفي ــ ؟

وقد اخترنا الأشتغال على النحو الوظيفي نظرا لاعتبارات عديدة نخص بالذكر منها :

- كونه يشكل مرجعية أساسية للعديد من الدروس اللغوية المنجزة في الكتاب المدرسي بمستوياته الثلاثة الأولى والثانية والثالثة الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي.
- كون الدروس المنجزة لم تحترم المنطلق الداخلي لنظرية النحو الوظيفي ومبادئه المنهجية كما أن تنفيذه يطرح العديد من المشاكل والصعوبات الابستمولوجية والبيداغوجية والديداكتيكية وهذا ما قد يسيء إلى استثمار الدرس اللغوي في إغناء القدرة اللغوية والكفاية التواصلية للمتعلم.

• افتقار محتويات الكتاب المدرسي إلى مداخل نظرية أو دليل لساني يساعد على إنجاز الدرس اللغوي ـــ النحو الوظيفي ـــ رغم تعدد الظواهر اللغوية المقررة وصعوبتها.

وتفادينا الخوض في مسائل عديدة من قبيل تخصيص قسم من هذه الدراسة للسانيات التطبيقية وديداكتيكا اللغات والوضع اللغوي للتلميذ المغربي والذي يتميز بالتنوع والاختلاف تجنبا للإسهاب في تقديم المعارف والمعلومات، واكتفينا بالإجابة تدريجيا عن الأسئلة التي طرحناها بهدف مساعدة المدرس على تخطي بعض الصعوبات التي تواجهه أثناء الانجاز الصفي للدرس اللغوي ـــ النحو الوظيفي ـــ

ولتحقيق ذلك قسمنا الدراسة إلى مبحثين أساسيين :

– المبحث الأول ويتضمن ثلاثة فصول :

ـــ الفصل الأول : اللسانيات والتربية.

ـــ الفصل الثاني : المعرفة اللسانية ومسألة تعليم وتعلم اللغة.

ـــ الفصل الثالث : النحو الوظيفي : الأسس النظرية والمبادىء المنهجية.

– المبحث الثاني ويتضمن ثلاثة فصول :

ـــ الفصل الأول : قراءة في التوجيهات التربوية لمنهاج اللغة العربية ـــ الدرس اللغوي ـــ

ـــ الفصل الثاني : قراءة في محتويات الكتاب المدرسي ـــ الدرس اللغوي ـــ النحو الوظيفي.

ـــ الفصل الثالث : دليل مصطلحات النحو الوظيفي.

ونظرا للطبيعة الخاصة التي تتميز بها السلسلة البيداغوجية، فقد حاولنا قدر المستطاع أن نبعد هذه الدراسة عن الاغراق في جرد

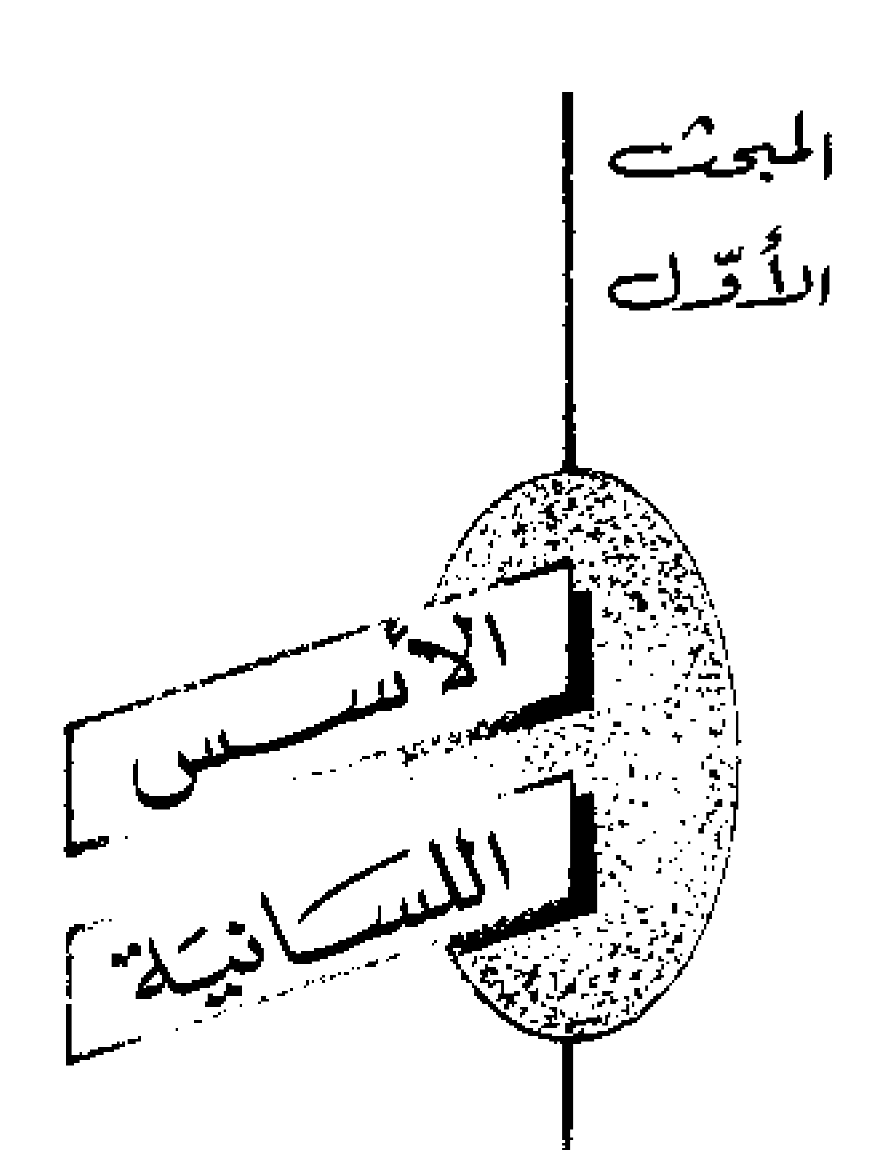
النظريات والمصطلحات اللسانية واقتصرنا على استثمار ما نراه مفيدا لتعميق معارف المدرسين بالدرس اللغوي لسانيا وبيداغوجيا خاصة وأن البحث في هذا الموضوع (اللسانيات التربوية) مازال يشكو نقصا مكشوفا في العالم العربي وذلك لغياب رؤية شاملة ولافتقار مؤسساتنا إلى مشروع متكامل في هذا المضمار، وكل ما أنجز إنما هو، في مجمله من حصيلة المبادرات الظرفية.

ونود في الأخير أن ننوه بالجهد الذي تبذله السلسلة البيداغوجية لتطوير الخطاب التربوي بالمغرب وطرائق تدريس المواد، ونرجو أن يكون كتابنا هذا مؤشرا على تطوير البحث في هذا الميدان بهدف الرفع من مستوى تعليم وتعلم اللغة العربية.

مع تقديري وشكري الجزيل لكل الأساتذة الأجلاء الذين كانوا وراء إخراج هذا العمل إلى الوجود.

علي آيت أوشان

الخميسات 1998



الفصل الأول اللسانيات والتربية

الفصل الثاني المعرفة اللسانية ومسألة تعليم وتعلم اللغة

الفصل الثالث النحو الوظيفي : الأسس النظرية والمبادىء المنهجية

الفصل الأول

اللسانيات والتربية

اللسانيات والتربية

تعرف اللسانيات تطورا في واقعنا العربي سواء على صعيد الخبرة النظرية أو التطبيقية، إلا أن مجال تعليم وتعلم اللغة العربية («اللسانيات التربوية») «ظل يشكو نقصا مكشوفا، وذلك لغياب رؤية شاملة، ولافتقار مؤسساتنا إلى مشروع متكامل في هذا المضمار. وكل ما أنجز إنما هو، في مجمله، من حصيلة المبادرات الظرفية ــ فردية كانت أو جماعية ــ فتأتي المحاولات محدودة المدى»(1). هذا الوضع يطرح أمام الباحث في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية صعوبات عديدة، وما أحوجنا إلى هذه البحوث حتى تستجيب لانشغالات المدرسين وحاجيات التلاميذ، وتساهم في تطوير تعليم وتعلم اللغة العربية، مستفيدة في ذلك مما تحقق من إنجاز في : اللسانيات العامة والسيكولسانيات (Psycho-Linguistique) والسوسيولسانيات (Socio-Linguistique) واللسانيات العصبية (Neurolinguistique) وباتولوجيا اللغات (Pathologie des langages)(2) واللسانيات الجغرافية (Géographie Linguistique) واللسانيات التطبيقية (Linguistique appliquée) وديداكتيكا اللغات (Didactique des langues).

---

(1) د. عبد السلام المسدي : «المعرفة اللغوية وأثرها في مقاييس الاختبار اللغوي»، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 31، 1994، ص 47.

(2) الاهتمام بدراسات اضطرابات اللغة الناتجة عن بعض الأمراض كالحبسة مثلا (La Phasie)

إن المعرفة العلمية بنمو النسق اللغوي عند الطفل وبمختلف الشروط السيكولسانية والسوسيولسانية.. كفيلة بأن تمكن المدرس من التغلب على مجموعة من الصعوبات التي يلاقيها التلاميذ أثناء تعلم اللغة، وإن كان الوضع الابستمولوجي لمختلف هذه النظريات اللسانية غير موجه نحو المتعلم وقد صرح بذلك شومسكي (1966) متحفظا من الخدمة التي يمكن أن تقدمها اللسانيات وعلم النفس لتعليم اللغات[3]. وقد يرجع هذا إلى كون انشغالات اللساني هي غير انشغالات مدرس اللغة حيث تختلف غاية كل واحد منهما في التعامل مع اللغة، فإذا كان اللساني يقصر اهتمامه على ملاحظة ووصف وتفسير الظواهر اللغوية لأن غايته علمية، فإن غاية المدرس تعليمية لأن هناك مشكلات أخرى تصادفه لا علاقة لها بما يمكن أن تقدمه المعرفة اللسانية والتي تحتاج إلى معاينة، كالفروق بين التلاميذ وغير ذلك من المظاهر التي هي من اختصاص علم النفس اللغوي والبيداغوجيا[4].

وبذلك فإن اللسانيات التوليدية التحويلية تسعى إلى وصف القواعد الكافية ضمن الكفاية اللغوية وتفسيرها وهي قواعد كلية وليست قواعد تربوية تهدف إلى تقديم التعريفات والرسوم التخطيطية والتمارين الكلامية التي تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة باللغة وبطرق استعمالها[5].

---

(3) Denis Gérard : Linguistique appliquée et didactique des langues, Longman 1972, pp. 15 – 16
N. Chomsky : «Théorie Linguistique «In Français dans le monde, 88, 1972, p. 6

(4) J. Arditty – B. Grandcolas
J. Le Berre – C. Perdue : Pratique de la grammaire transformationnelle, OCDL, Paris 1975, p. 159.

(5) ميشال زكريا : الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة =

إلا أن هذا لا ينفي التفاعل بين اللسانيات والمجال التربوي بحكم أن بعض تلاميذ «شومسكي» كبول روبير (Paul Roberts) قد حاول تطبيق نظرية النحو التوليدي في تعليم اللغة[6]. وقد ساعد عموما تطور اللسانيات واستواؤها على استفادة تعليم وتعلم اللغات منها «طرقا ومناهج وأدوات وأطرا نظرية، وأثيرت مشكلات جديدة في حقل تعليم اللغات، ووضعت عدة دراسات عن تعليم اللغة من خلال ثلاثة مجالات تعتبر فروعا للسانيات كاللسانيات العامة التي يتم فيها تدريس التلميذ قواعد تركيب الجمل ومفردات المعجم وأصوات اللغة... وغير ذلك من مستويات اللغة ومراتبها، وعلم النفس الذي يدرس مسألة اكتساب اللغة وتعلمها وآليات التحصيل اللغوي الذي يدرس قضية استعمال اللغة وقواعد التواصل اللغوي»[7].

ورغم ذلك فإن طرح موضوع استفادة تعليم اللغة من اللسانيات ينبغي أن يرقى إلى مستوى أعمق نستحضر فيه علاقة اللسانيات بالبيداغوجيا وذلك بالتفكير في :

• كيف يمكن الانتقال من المعرفة اللسانية ذات الطابع العلمي إلى المعرفة المدرسية ذات الطابع التعليمي ؟
• وكيف تكيف محتويات المعرفة اللسانية مع الطرق التربوية وحاجيات المتعلم اللغوية ؟

= البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط. 1، 1983، ص : 21.

(6) Denis Gérard : Linguistique Appliquée et didactique des langues, p. 21.

(7) عبد الرحمان بودرع : «اللغة بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي» مجلة الموقف، ملف خاص عن (العربية : مشكلاتها — تعليمها — نشرها)، العدد 8، 1988، ص : 93.

• وكيف يمكن الاستفادة ديداكتيكيا من مختلف النماذج اللسانية ؟

إن طرح هذه الأسئلة يكتسي مشروعيته نظرا لأن العملية التعليمية التعلمية لا تقوم فقط على تدريس المحتويات ــ المعرفة ــ بل هناك شروط وأسئلة أخرى تتدخل في العملية التعليمية التعلمية منها ما يرتبط بالمدرس والتلميذ والطريقة والأهداف المتوخاة والمحيط الذي تجري فيه العملية التعليمية التعلمية بكافة مكوناتها الاجتماعية والسياسية والثقافية، فلابد إذا عند البحث عن كيفية تعلم اللغة وتعليمها ألا ننظر إلى اللغة في حد ذاتها على أساس أنها مادة علمية تعليمية فحسب... بل لابد من النظر إليها على أساس أنها جزء من بنية العملية التعليمية التعلمية والتي هي بنية معقدة.

لذا فإن الاستفادة من اللسانيات في المجال التربوي والارتقاء بها إلى ما يطلق عليه «اللسانيات التربوية» ليس بالأمر الهين رغم أن العلاقة بينهما لا يمكن إنكارها لاعتبارات عديدة :

أ ــ الحاجة إلى تكوين المدرسين تكوينا لسانيا نتيجة افتقارهم لهذا التكوين.

ب ــ تعدد النظريات اللسانية واختلافها.

ج ــ التطور المستمر للنماذج اللسانية نتيجة انفتاح اللسانيات باستمرار على مختلف العلوم.

وقد يخلق تعدد النظريات اللسانية وتطورها أمام المدرس صعوبات عديدة، منها : أية نظرية لسانية يمكن الاستفادة منها في عملية تعليم وتعلم اللغة ؟(8).

لذا ينبغي أن يحصر المدرس اهتمامه بكل دقة ووضوح في الجواب

---

(8) Denis Gérard : Linguistique Appliquée et didactique des langues p. 21

على سؤالين مركزين هما : ماذا نعلم ؟ وكيف نعلم ؟، وفي هذا السياق يرى (دونيس جرار (Denis Gerard)[9] أنه على مدرس اللغة أن يستحضر دائما ثلاثة أفكار أساسية :

1. ليست غايته الاشتغال باللسانيات كما يفعل اللساني، بل هو مكلف بتعليم لغة ما.
2. ليس مرتبطا بأية نظرية خاصة، بخلافة اللساني، فإنه مجبر على اختيار نظرية لسانية معينة، لذا يمكنه الاعتماد على كل النظريات التي يراها صالحة ونافعة للوضع البيداغوجي.
3. المشاكل المترتبة عن مهمته لا تقتصر على المشاكل اللسانية فقط، بل هناك مشاكل نفسية عليه أن يراعيها بحكم تعامله مع العنصر البشري.

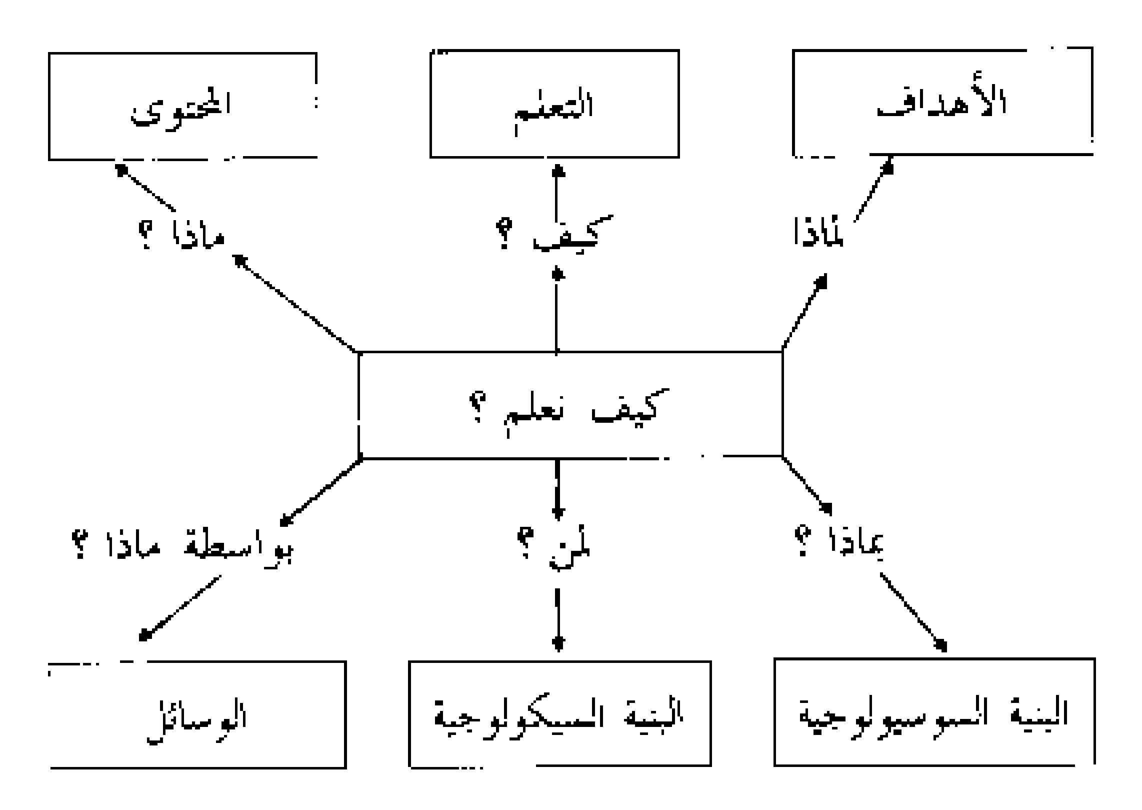
وقد تطور البحث في هذا المجال خاصة مع ديداكتيكا اللغات (Didactiques des Langues) والتي نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية (Linguistique Appliquée) مهتمة بطرق تدريس اللغات ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة كاللسانيات وسيكولوجيا التعلم والبيداغوجيا وإثنوغرافيا التواصل فطورت مجال اشتغالها، ويتجلى ذلك من خلال اهتمامها ببعض متغيرات العملية التعليمية ـــ التعلمية، ومنها : المتعلم والمدرس والمحيط الاجتماعي والمادة التعليمية وفعل التدريس، وأصبح مجال اهتمام الديداكتيكي اللغوي لا ينحصر في حدود المادة، وحدها كما كان سائدا حيث كانت المادة الدراسية منطلق وتفكير الديداكتيكي والمصدر الأساسي لبناء

---

(9) Ibid., p. 23

الاستراتيجيات والمعارف الديداكتيكية ووضع الأهداف والطرق بحكم أن العلاقات التربوية كانت قائمة على المعرفة.

وبذلك تم الانتقال من ديداكتيكا اللغة التي تحصر الفعل اللغوي في مستوى لغوي أصغر (La microlinguistique) إلى الاهتمام بالوظيفة الداخلية والخارجية للنظام اللغوي : العوامل السيكولوجية والسوسيولوجية والثقافية أي دراستها في مستوى لغوي أكبر (La macrolinguistique) انطلاقا من الأسئلة الآتية :



وبذلك يتبين أن التفكير اللساني جزء من الاستراتيجية الديداكتيكية لأنه يمدها بحقل من المفاهيم وبمنهج التحليل ومنظور التفكير، ويستمد منها في نفس الآن بعضا من فرضياته ومواضيع اشتغاله، كما أن أسئلة المهتم بديداكتيكا اللغات هي أسئلة في عمقها تستند إلى الأسس الابستمولوجية والميتدولوجية للسانيات :

ــ ككيفية اكتساب المتعلم للنسق اللغوي.

ـ علاقة النسق اللغوي بالمحيط الاجتماعي.

ـ كيفية تعلم اللغة : الجملة، النص، الكلمة...

ويسعى منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي إلى الاستفادة من اللسانيات وذلك بتخصيصه حصة مستقلة «للدرس اللغوي» بمختلف ظواهره (الصوتية، التركيبية، البلاغية، العروضية، الأسلوبية، التداولية...) وعيا من واضعي المنهاج أن اللسانيات أصبحت تشكل «حقلا مرجعيا أساسيا وحاسما في البحث الديداكتيكي اللغوي، فهي منطلق ومحور أي بحث حول تعليم وتعلم اللغة، ولا ترجع هذه الأهمية إلى هيمنة اللسانيات على ديداكتيكا اللغات بقدر ما ترجع إلى أن النظريات اللسانية تقدم للباحث الديداكتيكي إمكانية التفكير والتأمل في مادته وبنياتها والمناهج التي تحكمها، خصوصا وأن العديد من النماذج الديداكتيكية تستند في مجال تعلم اللغات على نظريات ومقاربات لسانية»[10]، ولعل منهاج اللغة العربية بهذا الانفتاح على المعرفة اللسانية سيساهم في تطوير وإغناء اللغة العربية عبر صياغة العديد من المبادىء والقواعد وتقريبها للتلميذ خاصة وأنه ينحو منحى يجمع بين التلقين والتطبيق، وإن كان ما يشغل في العمق بال ديداكتيكي اللغات يختلف من حيث الهدف والموضوع والمنهج عما يشغل بال اللساني، وقد نتج عن هذا الانفتاح :

- تقليص المسافة المعرفية بين القراءة المنهجية والدرس اللغوي تجسيدا لمبدأ وحدة وتكامل وترابط مواد اللغة العربية.
- الانتقال من دراسة المواد اللغوية إلى دراسة الظواهر اللغوية، فلم تعد المادة اللغوية أبوابا في البلاغة والعروض مفصولة، وإنما أصبحت ظواهر لغوية.

(10) عبد اللطيف الفاربي : «مدخل إلى ديداكتيكا اللغات»، مجلة ديداكتيكا عدد 2. 1992، ص : 8.

- الاهتمام بمجموعة من الكفايات خاصة «الكفاية التواصلية» للتلميذ، فالعديد من المفاهيم المعتمدة في الدرس اللغوي تجد سندها النظري في الاستعمال الوظيفي للغة، والذي يسعى إلى تمكين التلميذ من توظيف اللغة في سياقات عديدة : نفسية واجتماعية وثقافية... رغبة من واضعي المنهاج تجاوز المقاربة المبنية على القواعد المعيارية والصورية.
- ضرورة اطلاع مدرس اللغة العربية على الدرس اللساني، ذلك أن تقويم المعارف والمهارات اللغوية لدى التلميذ يتطلب منه ذلك، ويقتضي منه أيضا معرفة مجالات متعددة كعلوم اللغة العربية وعلم اللغة النفسي والاجتماعي دون إغفال أسس ومبادىء علم اللغة التطبيقي وديداكتيكا اللغات.

الفصل الثاني

المعرفة اللسانية ومسألة تعليم وتعلم اللغة

المعرفة اللسانية ومسألة تعليم وتعلم اللغة

اللغة نسق من العلاقات المجردة (الصوتية والفونولوجية والمعجمية والتركيبية والدلالية والتداولية) وأداة للتواصل والتفكير والتأمل والتعبير ولا غنى عنها في أي مجال، لذا فإن لها وضعا اعتباريا مزدوجا فهي في نفس الوقت موضوع يمكن دراسته بشكل من الأشكال وأداة تحيل على ممارسات، ومعرفة لغة هو في الواقع معرفة ثقافة وآداب وحضارة وسلوكات وتمثل لتجربة إنسانية، لذا شكلت المعرفة اللسانية خلفية نظرية أساسية في مجال تعليم وتعلم اللغة، ويمكن توضيح ذلك كما يلي :

1 – الاتجاه التقليدي :

إن البيداغوجيا التقليدية لتعليم اللغات لم تعتمد على نظرية واضحة للتعلم[11] ذات أسس سيكولوجية وبيداغوجية ثابتة وواضحة، وهذا لا يحط من قيمتها لأن كثيراً من نتائجها مازالت ذات قيمة وأهمية حتى الآن[12] ويمكن اعتمادا على ثوابتها التطبيقية الوقوف على بعض فرضياتها لتقديم أسباب عدم أخذ الدرس اللساني المعاصر بقواعدها الكلية :

---

(11) Arditty et autres : Pratique de la grammaire transformationnelle OCDL p. 115

(12) أعاد النحو التوليدي–التحويلي الاعتبار لهذه الأنحاء خاصة فيما يتعلق بما قدمته من استدلالات أساسية وعميقة حول طبيعة اللغة.

أ ـــ اعتماد اللغة اللاتينية نموذجا لكل اللغات الانسانية.

ب ـــ الاعتماد على اللغة المكتوبة وإهمال اللغة الشفوية.

ج ـــ التقنية البيداغوجية الأكثر استعمالا تقوم على النحو ـــ الترجمة، وتحدد خصائص هذه الطريقة في[13] :

- تُقدّم الدروس باللغة الأم، مع استعمال قليل للغة الهدف.
- تعلم المفردات في قوائم من كلمات معزولة.
- شروح مستفيضة لمشكلات النحو المعقدة.
- يقدم النحو قواعد تنظيم الكلمات ويركز التدريس على صيغ الكلمات وتصريفها.

قراءة نصوص كلاسيكية صعبة في مرحلة مبكرة جدا.

- لا يُوجه الاهتمام إلى محتوى النصوص، وإنما تعالج باعتبارها تدريبات على التحليل النحوي.
- تتكون التدريبات الوحيدة من ترجمة جمل غير مترابطة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم.
- لا يوجه الاهتمام إلى النطق.

2 – الاتجاهات الحديثة :

تميز القرن العشرون في مجال البحث اللساني بالمراهنة على اتجاهين أساسيين :

ـــ **أولهما** : يستند إلى سوسير في أوربا، وبلومفيلد في الولايات

(13) دوجلاس براون : أسس تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة د. عبده الراجحي ود. علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، 1994 ص : 101 و 102.

المتحدة الأمريكية، فقد انتقدا النحو التقليدي، ودحضا إوالياته المعيارية، وحاولا بناء نموذج جديد لوصف اللغات.

ـــ **ثانيهما** : استند إلى شومسكي بأمريكا في الخمسينات حيث بنى نموذجا للغة يقوم على انتقاد طموحات ومنهجيات البنيويين ويتجاوز وصف اللغة إلى التفسير.

ولعل هذا التصنيف يقوم على فكرة أن الاتجاه الأول يقتصر في الأغلب على جمع المعطيات اللغوية وتصنيفها في مختلف المستويات (الأصوات، الصرف، التركيب) معتمدا مبدأ «التقطيع» و «المعاقبة»، في حين أن التيار اللساني الثاني يتجاوز وصف الظواهر اللغوية إلى تفسيرها، وردهاإلى نظرية عامة تتضمن المبادىء المتحكمة في «تعلم اللغة»، هذا المعيار في «تصنيف التيارات اللسانية المعاصرة، وإن ظل واردا لم يعد وحده كافيا للتميز بين مختلف النظريات اللسانية التي نلاحظ أنها تكاثرت في السنوات الثلاثين الأخيرة سواء داخل إطار النحو التوليدي التحويلي أوخارجه»[14].

1.2 – الاتجاه البنيوي :

1.1.2 – فرديناند دي سوسير F. De Saussure (1857–1913)

أحدث فرديناند دي سوسير بكتابه «محاضرات في اللسانيات العامة»[15] أثرا بالغ القيمة في الدراسات اللغوية الحديثة، فقد كان هذا الكتاب حدا فاصلا بين الدراسات اللغوية السابقة والدرس اللغوي الحديث، فإلى حدود القرن التاسع عشر (ق. 19م) فإن

---

(14) د. أحمد المتوكل : اللسانيات الوظيفية (مدخل نظري)، منشورات عكاظ، الرباط 1988، ص : 10.

(15) F. de Saussure : Cours de linguistique générale, payot, Paris 1972

المنهج اللساني بالمفهوم العلمي كان غائبا، وبالمقابل كانت الدراسات اللغوية تخضع لسلطة الأنحاء التقليدية وتعطي اهتماما لمختلف الجوانب الأخرى التي لها علاقة باللغة كالجانب التاريخي والديني والسياسي، وقد بذل «سوسير» جهودا لتحديد موضوع اللسانيات أولا، وهو دراسة اللغة لذاتها وفي ذاتها، ويعطي سوسير الأسبقية للمنطوق من اللغة على المكتوب، فاللغة بالنسبة له هي قبل كل شيء مجموعة أصوات، ويعرفها بأنها مؤسسة اجتماعية، ومن أبرز مميزات اللسانيات السوسيرية أنها :

• لسانيات وصفية تقف عند حدود ملاحظة الظواهر اللغوية ووصفها.
• لسانيات سانكرونية تهتم بوصف اللغة في حالتها الثابتة.
• لسانيات تعطي الأسبقية للمنطوق من اللغة على المكتوب.
• لسانيات تهتم بالنسق اللغوي، فلا قيمة للعنصر خارج النسق.

وقد بنى سوسير مفهوم النسق انطلاقا من قطيعة مع النزعة الاسمية «Nomalisme» للمعرفة الكلاسيكية والتي يزعم أصحابها أن الأشياء تحمل معها أسماءها، وأن الأفكار سابقة على التسمية والاصطلاح، واعتمد «سوسير» مفهوم العلامة (Le signe) والتي تقوم على العلاقة بين عنصرين هما : الدال (Signifiant) والمدلول (Le signifie) واستنتج أن هناك مبدأين أساسيين يلازمان العلامة، وهما :

• الاعتباطية.
• وخطية الدال.

ومن المفاهيم الأساسية التي اعتمدها «سوسير» مفهوم «القيمة» وهو الوجه الآخر للعلامة، فإذا كانت العلامة في طبيعتها اعتباطية، فإنها في وظيفتها داخل النسق لاتتحدد إلا من خلال ما يجاورها من علامات.

وقد كان لتصورات (سوسير) اللغوية أثر بالغ في تطور الدرس اللساني المعاصر حيث انبثق عنها علوم جديدة كالسيمولوجيا والسيميوطيقا وعلم الدلالة البنيوي والفونولوجيا الوظيفية... كما كان لها أثر على تعليم اللغات وتعلمها في مجالات متعددة.

2.1.2 – السلوكية :

بقيت هذه المبادىء الكبرى للسانيات البنيوية دون أن تؤثر أثرا واضحا في مجال تعليم وتعلم اللغات بسبب الاقتصار على الطرق التقليدية إلى نهاية الحرب العالمية الثانية، ومع ظهور لسانيين خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية مثل سابير (Edward Sapir) وبلومفليد (Leonard Blomfield) وسكينر (B.F. Skinner) الذي جمع بين علم اللغة وعلم النفس وبدأ في تطبيق الأبحاث اللسانية في مجال تعليم اللغة وتعلمها نظريا ومنهجيا منتقدا بعنف علم النفس الكلاسيكي[16]، وقد كان هؤلاء الباحثون يصدرون نتائج أبحاثهم بالاستناد إلى أسس نظرية نابعة من تصور فلسفي وهو «الدراسة السلوكية» (Behaviorisme)، وهي مدرسة ظهرت بالولايات المتحدة الأمريكية على يد «واطسون» (Wattson) (1878–1958) وتركز اهتمامها بالأساس على السلوك لأنه يخضع للملاحظة والتجربة العلميين وتخرج كل الأمور المتعلقة بالحياة الداخلية للإنسان، وبناء عليه سيقتصر اهتمامهم على وصف السلوك اللغوي الظاهري الذي يمكن ملاحظته بالحواس، واعتبروا أن عملية اكتساب اللغة تندرج ضمن إطار نظرية التعلم، لذا فإن تعليم اللغة وتعلمها سيصبح قائما على خلق آليات لغوية لدى المتعلم عن طريق تعلم جمل جاهزة قد تستجيب لمثيرات

---

(16) P. Broncart, theories du langage, une introduction critiques, éd. Pierre Maradga, Bruxelle, 3 éd. 1977, p. 24.

في مواقف معينة، وتتم عملية التعلم عبر وضع المتعلم في مواقف شبيهة بالمواقف الطبيعية حيث تختبر ردود فعله، وتدعم بواسطة مبدأ التكرار القائم على المثير «Stimulus» والاستجابة «Réponse». وقد استفادت بعض الطرق البيداغوجية في تعليم اللغة من هذا التصور السلوكي واسترشدت به من خلال :

- التركيز في دراسة اللغة على الجانب الشفوي بالدرجة الأولى.
- التركيز على اللغة الحية، لغة الحديث الفعلية في فترة محددة.
- الاهتمام بظاهر اللغة أدى بالمدرسين إلى الاعتماد على الطريقة السمعية الشفوية في تعلم اللغة والقائمة على المثير والاستجابة والتدعيم.

ويبدو أنه في العمق لم يوجد عند السلوكيين أية نظرية خاصة بتعلم اللغة، بل إن ما لديهم لا يتعدى بضع تطبيقات للنظريات في ميدان تعلم اللغة كما في الميادين الأخرى، كالعلاج النفسي، وقياس الذكاء، والارشاد المهني وغيرها... وبذلك وجدت اللسانيات نفسها قد حصلت على مجال لتطبيق أدواتها الاجرائية وتمحيص مدى مصداقية فرضياتها وهو مجال البيداغوجيا، ورغم ذلك فقد كان لها تأثير في تطور بعض الممارسات التعليمية التعلمية سواء في تعلم القراءة والحساب والخط أو علاج الافراط في الخوف من الامتحان، وتعليم المتأخرين عقليا.

- الاتجاه التوليدي ــ التحويلي :

تعد النظرية التوليدية التحويلية لشومسكي (Noam Chomsky) (1928) تطويرا لبعض المفاهيم التي تم تحديدها في الدراسات اللغوية السابقة، ونقداً لأسس النظرية السلوكية (بلومفيلد، سكينر..)، وقد أصدر شومسكي كتابه الأول (1957) وبين من خلاله الهدف الأساسي للنحو التوليدي-التحويلي، ويتمثل في بناء نموذج شكلي

يأخذ بعين الاعتبار المبادىء والسيرورات التي تبعا لها تُبنَى الجمل في لغات خاصة[17].

ويلاحظ شومسكي أن الوقت قد حان «ليتبنى اللسانيون وعلماء النفس على السواء أسلوبا كَلِياً في البحث في اللغة، بصفة خاصة والذهن بصفة أعم، وهذا الأسلوب يمثل تحولا في اهتمام العالم من العناية بتغطية المواد والمعطيات إلى العناية بغور وعمق التفسير، وإفراز مفهوم دال للغة يصبح موضوع بحث عقلاني ينمى على أساس تجريدي»[18].

ويعتمد (شومسكي) بناء نموذج جديد للتفكير في اللغة أفرز مجموعة من الاشكالات أهمها الاهتمام بالجهاز الداخلي الذهني للمتكلم عوض الاهتمام بسلوكه الخارجي، وقد بنى هذا النموذج على الفرضيات الأساسية الآتية :

• النحونحو قدرة[19] (La compétence)، وهي مجموعة من القواعد الصورية المتناهية التي تمكن المتكلم ـــ المستمع المثال من إنتاج جمل سبق له أن أنتجها أو لم يسبق له ذلك، كما أن هذه القواعد تمكنه من تحديد وتمييز الجمل القائمة على الجمل اللاحنة.

ويقابل القدرة، الانجاز (La performance)، وهي : التحقق الفعلي للقواعد المختزنة في ذهن المتكلم-المستمع المثال.

---

(17) N. Chomsky : Structures syntaxiques, éd. Seuil 1996, p. 13.

(18) د. عبد القادر الفاسي الفهري : اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية دلالية، دار توبقال، الطبعة الأولى 1985، ص : 23-24.

(19) التصور التوليدي للقدرة : معرفة المتكلم السامع للغته، وقد أدخل شومسكي (1977) تعديلا على هذا التصور، حيث أصبح يميز بين قدرتين : «قدرة نحوية» و «قدرة تداولية» ويرى شومسكي أن القدرة النحوية تخصص اللغة في حين لا يمكن لحد الآن أن نجزم بأن القدرة التداولية من خصائص اللغة.

* النحو نحو جملة، وتعد الجملة المقولة الكبرى التي تحكم باقي المقولات، وانطلاقا منها يتم اشتقاق مكوناتها بالاستناد إلى تطبيق مبدأ التحليل إلى المكونات المباشرة، وهو ما يمثل له بالقاعدة الصورية :

ج ← ف، س، س

* النحو نحو توليدي، فانطلاقا من جمل متناهية يتم توليد وإنتاج جمل لا متناهية، وانطلاقا من هذه الفرضية يتم التمييز بين بنيتين للجملة :

– البنية العميقة : وهي بنية صورية مجردة.

– البنية السطحية : وهي تحقق عن طريق تطبيق مجموعة من القواعد (التحويلات : اختيارية وإجبارية، بسيطة ومعقدة)[20].

وتقوم بنية النحو التوليدي–التحويلي حسب نموذج (1957) على مكونين أساسيين هما : المكون التركيبي والمكون الصوتي / الفونولوجي، والواضح من خلال هذا النموذج هو عدم وجود مكون دلالي، وكذا عدم الاهتمام بما يكفي بالمشكل المعجمي، وهو ما نتج عنه توليد جمل لاحنة دلاليا، ولتلافي ذلك تم اقتراح نموذجين هما : (نموذج 1963 لكاتز وفودور (Katz-Fodor) ونموذج 1964 لكاتز وبوستال (Postale, Katz)، انطلاقا من ذلك سيبلور (شومسكي) نموذج 1965، واطلق عليه اسم النموذج المعيار (Standard Model).

وقد اهتم (شومسكي) بالجانب المتعلق باكتساب اللغة على أساس أنه إشكال هام لا مندوحة لأية نظرية لسانية من تناوله ومحاولة

---

(20) Nicolas Ruwet : Introduction à la grammaire générative, Plon Paris, 2 éd., 1968, p. 319.

الاسهام في حله، وانتقد الاتجاه السلوكي[21] الذي اقتصر في وصفه للغة على السطح، معتمدا مقياس «المنبه» و «الاستجابة» حيث يرى شومسكي أن هناك فروقا بين الإنسان والآلة والحيوان، فالانسان يملك قدرات خلاقة أهمها «القدرة اللغوية» «La compétence linguistique» والتي لا ينبغي أن نحصرها فيما هو شكلي، ونجرده من «المعنى» و «الفعل» لأن هناك أصولا لا تميز القدرة اللغوية عند الإنسان والتي تعجز فرضيات النظرية السلوكية عن تفسيرها، ذلك أن الانسان مبدع وله قدرات فطريّة داخلية تمكنه من اكتساب اللغة «جهاز اكتساب اللغة» (L.A.D)[22] وهذا خلاف للحالة التي عليها الحيوان، لذا فمن الخطأ استخدام مبادىء التعلم التي تم التوصل إليها نتيجة إجراء تجارب على الحيوان، ومن المبادىء الأساسية التي اعتمدها شومسكي في مسألة الاكتساب اللغوي ما يلي :

– إن اكتساب اللغة لا يتم عن طريق الاستماع والمحاكاة والتكرار والتعزيز، فهذا خطأ لسببين :

أ ــ لو كان صحيحا لتطلب اكتساب اللغة وقتا طويلا، بينما نجد أن الطفل يتقن لغة قومه في زمن لا يتعدى ثلاث سنوات أو أربع سنوات الأولى من عمره في الوقت الذي يكون فيه عقله وذكاؤه قاصرين جدا.

ب ــ الواقع يدحض هذه الفرضية، فما أن يبلغ الطفل الخامسة من عمره وربما قبل ذلك أو أكثر حتى نجده قادراً على إبداع الجمل التي يحتاجها في سياقات مختلفة.

---

(21) Claude Hagège : La grammaire générative : reflexions critiques, p.u.f. linguistique, 1 éd., 1976, p. 79.

(22) (L.A.D.) : Linguistique Acquisition Device

ومن ثم فإن «شومسكي» سيتجاوز وصف الشكل الخارجي للغة أي مستوى السطح إلى المستوى العميق لأن طموحه كان هو بناء نموذج أو نحو كلي[23] (Universal Grammar) يمثل القدرة المثالية لكل ذات متكلمة في جميع اللغات بشكل منطقي ورياضي، وكان شومسكي (1966) من المتشككين في إمكانية الاستفادة من النظرية اللغوية التوليدية التحويلية في تعليم اللغات، إلا أن هذا لم يمنع من تضمين كتب القواعد التعليمية بعض النتائج التي توصل إليها النحو التوليدي–التحويلي، ولعل أبرزها ما ألفه (كوريك وروندولف هل) (1972) (Romdolfal, Quirt) والذي حول إلى كتاب لتعليم القواعد مع الوعي بالفرق بين القواعد العلمية والقواعد التربوية.

إن أهم ما قدمته نظرية النحو التوليدي–التحويلي أنها نظرية عقلانية بنت النحو على فرضيات ابستمولوجية تتسم بالمرونة، كما أنها نبهت إلى الابداعية والقدرات الفردية للانسان في اكتسابه للغة، واهتمت باكتشاف الحقيقة العميقة الكامنة تحت السلوك الفعلي، وأتاحت البحث في مسائل مطلقة كالنظام التجريدي للغة والكليات اللغوية، ونظريات المعنى، وطبيعة المعرفة الانسانية، وقد تغيرت جوانب كثيرة من هذه النظرية وتطورت، كما أنها تعرضت لانتقادات عديدة، لكن إطارها الفلسفي العام بقي ثابتا، وبرزت نظريات لغوية أخرى تحاول مقاربة اللغة من زوايا مختلفة.

ــ الاتجاه الوظيفي :

تأسست اللسانيات الوظيفية انطلاقا من نتائج العديد من

---

(23) يذهب شومسكي إلى أن الأنحاء صنفان :
– نحو كلي : ويتضمن المبادىء العامة المتحكمة في اللسان الطبيعي ككل.
– أنحاء خاصة : وترصد خصائص اللغات الطبيعية لغة لغة.

الاتجاهات اللسانية التي اهتمت بالجانب الاثنولوجي والسوسيولوجي والتداولي للغة، ويجمع الوظيفيون أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، ويربطون بين النظام اللغوي وكيفية استعمال هذا النظام.

وتتميز النظريات الوظيفية بما يلي[24]:

- تعد اللغة وسيلة للتواصل الاجتماعي أي نسقا رمزيا يؤدي مجموعة من الوظائف أهمها وظيفة التواصل.
- تعتمد فرضية أن بنية اللغات الطبيعية لا يمكن أن ترصد خصائصها إلا إذا ربط هذه البنية بوظيفة التواصل.
- قدرة المتكلم-السامع في رأي الوظيفيين هي معرفة المتكلم للقواعد التي تمكنه من تحقيق أغراض تواصلية معينة بواسطة اللغة، فالقدرة إذا قدرة «**تواصلية**» تشمل القواعد التركيبية والدلالية والصوتية والتداولية.
- يتعلم الطفل حسب الوظيفيين النسق الثاوي خلف اللغة واستعمالها، أي العلاقات القائمة بين الأغراض التواصلية والوسائل اللغوية التي تتحقق بواسطتها.
- الكفايات اللغوية مجموعة من المبادىء تربط بين الخصائص الصورية للسان الطبيعي ووظيفة التواصل (كليات صورية-منطقية).
- يفرد الوظيفيون في النموذج الموضوع لوصف اللغات، مستوى يضطلع بالتمثيل للخصائص التداولية.

ويذهب الوظيفيون إلى أن للغة وظائف متعددة لخصها

(24) د. أحمد المتوكل : اللسانيات الوظيفية (مدخل نظري)، منشورات عكاظ 1989، ص : 13.

(جاكوبسون) (Jakobson) في ست وظائف[25]:

- الوظيفة المرجعية (Fonction Référentielle)
- الوظيفة التعبيرية (الانفعالية) (Fonction Emotive)
- الوظيفة الطلبية (Fonction Conative
- الوظيفة الشعرية (Fonction Poétique)
- الوظيفية التنبيهية (Fonction Phatique)
- الوظيفة اللغوية الواصفة (Fonction Métalinguistique)

وقد تم انتقاد هذا النموذج التواصلي وإعادة بنائه بعد إدخال اصلاحات وتعديلات عليه[26] واقترح (هايمز / Hymes) في منتصف الستينات نموذجا وظيفيا هو في جوهره رد فعل للنحو التوليدي التحويلي الذي يعزل اللغة عن شروط استعمالها، وتوقف عند ثنائية (شومسكي) «القدرة والانجاز» ورأى أن تعريف (شومسكي) للقدرة اللغوية (La compétence Linguistique) تعريف ضيق لا يتناسب مع الطبيعة الاجتماعية للغة، ومن ثم اقترح استبدال القدرة اللغوية بالقدرة التواصلية (La compétence communicative)، فلم تعد القدرة تقتصر على معرفة قواعد اللغة وتوليد عدد لا متناه من الجمل، فبعد أن كان «شومسكي» يبحث عما يكون القدرة اللغوية، حاول (هايمز) وغيره من اللغويين الوظيفين البحث عن قواعد القدرة التواصلية والتي تتجاوز القوعد اللغوية إلى استعمال اللغة في المجتمع، فقد تبين أن النحو التوليدي-التحويلي قد وصل إلى مستوى من التجريد النظري جعله قاصرا على دراسة ما يمكن قوله باللغة دون أن يرقى إلى ربط

---

(25) Roman Jackobson : Essais de linguistique générale, éd. Minuit Tome 1

(26) Kerbrat orchioni : L'énonciation dela subjectivité dans le langage, Librairie Armand colin, Paris 1980, p. 11

ذلك بشروط الاستعمال (التداول) : الزمان ـــ المكان ـــ المتكلم ـــ المخاطب ـــ الوضع الاجتماعي.

ومن النماذج اللغوية الوظيفية القائمة على الوظيفة التواصلية ما قدمه (هاليداي) (Halliday) والذي صنف الوظائف التي تستخدم اللغة من أجلها في سبع وظائف وكلها تبرز البعد التواصلي للغة إلا أن هذه الوظائف المتعددة لا تهم كلها الباحث اللغوي فعلى المهتم بدراسة الوظائف دراسة لغوية أن ينتقي الوظائف التي تتوفر على الخاصيتين التاليتين :

- ورودها بالنسبة لجميع اللغات الطبيعية (عدم اختلافها من لغة إلى أخرى).
- تحديدها لبنية اللغة (انعكاسها على مستوى الخصائص الصورية للغة).

وقد تطور هذا البعد التواصلي مع عدة لغويين وظيفيين وأصبح يندرج فيما يسمى بالأثنوغرافيا التواصل (Ethnographie de la communication) ويتلخص هذا الاتجاه في كون عملية التواصل تتألف من ثلاثة عناصر[27]:

– الوضع الذي يتم فيه التواصل.
– الوضع التواصلي.
– الفعل التواصلي.

وتدرس «الاثنوغرافيا التواصلية» (السلوكات وتفاعلات الحياة

(27) نايف خرما وعلي حجاج : اللغات تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت، العدد 126، 1988، ص 46.

اليومية والمحادثة العادية، وفي كل تفاعل إنساني يبرز خط سلوكي وينبثق هذا الخط السلوكي من مبدأ أساسي لكل دراسة في العلوم الانسانية، وهذا المبدأ هو وجود نظام، وأولى نتائجه إدماج هذا النظام فرضية الالتزام بين الأفراد في علاقات بعضهم ببعض وبإمكان هذا الالتزام أن يأخذ إما شكل التعاون والتشارك أو شكل الصراع»[28].

وعرف الاتجاه الوظيفي تطوراً مع لغويين (كوسيمون ديك) Simon dik الذي جمع بين المرتكزات النظرية للاتجاه الوظيفي والمنطق الصوري وأصبح الاتجاه الوظيفي في شكله المتطور يعرف باسم «النحو الوظيفي» وقد صنف (ديك) المعلومات التداولية أصنافا ثلاثة[29] :

- المعلومات العامة المرتبطة بالعالم أو بأي عالم ممكن.
- المعلومات الموقفية المرتبطة بما يتضمنه الموقف الذي يتم فيه التواصل.
- المعلومات السياقية المستقاة من الخطاب المتبادل سلفا بين الشخصين المتواصلين.

وقد عالج الوظيفيون مسألة الاكتساب اللغوي على أساس أنه إشكال لابد من تناوله والاسهام في حله حيث يرون أن جهاز الاكتساب اللغوي نسق من المبادىء العامة، التي تمكن الطفل من تعلم اللغة وهي مبادىء تتعلق بالوظيفة والبنية، فما يكتسبه الطفل أثناء تعلمه للغة ليس معرفة لغوية فحسب بل كذلك معرفة القوانين

---

(28) Genevieve Dominique de salins : Rôle de l'Ethnographie de la communication (In le Français dans le monde Janvier 1995, p. 183)

(29) أحمد المتوكل : اللسانيات الوظيفية (مدخل نظري)، منشورات عكاظ، الرباط 1989، ص : 51.

والاعراف المتحكمة في الاستعمال الملائم للغة في مواقف اجتماعية معينة، أي أنه يكتسب نسق اللغة وفي نفس الوقت الأعراف التي تضبط استعمال هذا النسق في مواقف تواصلية معينة من أجل تحقيق أغراض معينة، وبهذا تكون المرحلة المعرفية النهائية التي يصل إليها الطفل بعد استكمال تعلمه للغة هي «قدرة لغوية تواصلية»، لا تؤهله لانتاج جمل نحوية فقط، بل كذلك لانتاج هذه الجمل فيما يلائمها من سياقات الاستعمال، أي اكتساب الطفل للقدرة التواصلية، وهي قدرة لا تنحصر في معرفة قواعد اللغة وحسب بل إنها تمكن الطفل من فهم الأقوال التي يسمعها والتعبير عن المعنى الذي يريده.

وبذلك يتبين أن الطريقة الوظيفية «التواصلية» في تعليم اللغة تختلف عن الطريقة التقليدية التي اتخذت من اللغة اللاتينية نموذجا يحتذى، وعن الطريقة البنيوية الوصفية والسلوكية الذين حصروا الفعل اللغوي في سلوكات محددة، ذلك أن الطريقة التواصلية تقوم على طرح يأخذ بعين الاعتبار :

• علاقة اللغة بالمجتمع.

• المتعلم لا كفرد يخضع لمؤثرات خارجية، بل كإنسان له قدراته. وقد أثرت هذه الأبحاث على ديداكتيكا اللغات، ووجهت الاهتمام إلى الجوانب التالية :

1. إن غاية تعليم اللغة هي جعل المتعلم يمتلك قدرة تواصلية أي قدرة على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء نوايا تواصلية معينة (Hymes 1984).

2. إن تعلم اللغة لا يرتبط بتعلم الأنساق الشكلية، بل إنه كذلك

---

(30) أحمد المتوكل : اللسانيات الوظيفية (مدخل نظري) ص : 51.

تعلم لقواعد استعمال اللغة في التواصل ومراعاة سياقه (Widdow son 1981).

3. إن الوحدة الأساسية في اللغة هي الخطاب وليس الجملة المعزولة عن سياقها النصي... لذلك يلزم أن يتحكم المتعلم في مبادىء انسجام الخطاب وتناسق الملفوظات.

وبذلك أحدثت تغييرا استراتيجيا سواء في نظرتها للغة ذاتها وطريقة وصفها أو في أسلوب تعلمها وتعليمها، وهذا التغيير لم يكن تلقائيا وإنما جاء نتيجة التطور الذي عرفته النظريات اللسانية وعلم الاجتماع اللغوي وعلم النفس اللغوي ونظريات التعلم خصوصا.

وقد حاول باشمان (Bachman 1987)[31] أن يعيد تنظيم مكونات الكفاية التواصلية بشكل يجعلها أكثر إجرائية خاصة في المجال التعليمي كما يتبين ذلك من خلال هذه الخطاطة :

---

(31) H. Douglass Brown : Principales of language learing and teaching, Printice, Hall, Inc 1987, p. 201.

الكفاية اللغوية التواصلية

الكفاية اللغوية

الكفاية الاستراتيجية

المهارات النفس حركية

إنتاجية

استقبالية

منطوقة

مبصرة

مسموعة

مبصرة

الكفاية التنظيمية

الكفاية النحوية

المعجم

الصرف

التركيب

الأصوات وقواعد الكتابة الإملاء

الكفاية النصية

الاتساق النصي

التنظيم البلاغي

الكفاية التداولية

الكفاية السوسيولسانية

السجل الكلامي واللهجة

المرجعيات الثقافية والصور المجازية

الطبيعة

الكفاية الانجازية أو التكلمية

وظائف فكرية

وظائف تعامل

وظائف استكشافية

وظائف تخيلية

Bachman 1987

بعد ما قدمنا تصورا عاما عن النظرية الوظيفية، نخصص قسما مهما من هذه الدراسة لنظرية النحو الوظيفي وذلك من خلال الوقوف على أسس النظرية ومبادئها المنهجية نظرا لأن العديد من الدروس المنجزة في الكتب المدرسية الشعبية الأدبية من التعليم الثانوي تجد سندها المرجعي في هذه النظرية.

الفصل الثالث

النّحوُ الوظيفي

الأُسُسُ النّظريّة والمبادئُ المنهجيّة

قدمت الصياغة الأولية العامة للنحو الوظيفي في كتاب سيمون ديك (1978) حيث أرسى (ديك) أسس النحو الذي يقترحه وقدم الخطاطة العامة لتنظيم مكوناته.

وقد مر النحو الوظيفي بالنظر إلى بنيته العامة بمرحلتين أساسيتين يمثلهما كتابا (ديك) (1978) و (1989) وسنعرض لأهم مبادىء المنهجية انطلاقا من :

- الدراسات التي أنجزها د. أحمد المتوكل باللغة العربية حول نحو اللغة العربية الوظيفي.
- التعديلات والإغناءات التي يقترحها وذلك من خلال تتبع مختلف نتائج دراساته في النحو الوظيفي.

1 – المبادىء المنهجية الأساسية المعتمدة في النحو الوظيفي[32]:

يمكن تلخيص المبادىء المنهجية الأساسية للنحو الوظيفي فيما يلي :

- وظيفة اللغات الطبيعية الأساسية هي وظيفة التواصل[33].

---

(32) أحمد المتوكل : دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء الطبعة الأولى 1986 ص : 9.

(33) داخل النظريات اللغوية المعاصرة يمكن التمييز بين تيارين اثنين :

أ ـــ تيار يشمل النظريات اللغوية التي تعتبر أن اللغات الطبيعية أنساقا مجردة يمكن دراسة بنياتها بمعزل عن وظيفتها في التواصل داخل المجتمعات. من هذه المجموعة من النظريات ما أفرزته النظرية التوليدية التحويلية من نماذج لغوية.

ب ـــ تيار يشمل النظريات اللغوية التي تذهب إلى أن بنيات اللغات الطبيعية مرتبطة بوظيفتها الأساسية : وظيفة التواصل، ويدخل في هذا الاطار جميع النظريات التي تأخذ في وصفها اللغات الطبيعية بعين الاعتبار البعد التداولي كالنظرية «النسقية» والنظرية «الوظيفية الأمريكية» ونظرية «النحو الوظيفي».

– تتعالق وظيفة اللغات الطبيعية وبنيتها، بحيث تحدد الأولى خصائص الثانية (جزئيا على الأقل).

– تستهدف اللسانيات وصف القدرة التواصلية (La Compétence Communicative) للمتكلم–المستمع.

– يدرس التركيب والدلالة في إطار التداول.

– يسعى الوصف اللغوي إلى تحقيق كفايات ثلاث :

أ ـــ الكفاية النمطية.

ب ـــ الكفاية النفسية.

ج ـــ الكفاية التداولية(34).

يفهم من المبدأ الأول أن النحو الوظيفي يسعى إلى أن يكون نظرية لسانية توصف اللغات الطبيعية في إطارها من وجهة نظر وظيفية أي من الوجهة النظرية التي تعتبر الخصائص البنيوية للغات محددة (جزئيا على الأقل) بمختلف الأهداف التواصلية التي تستعمل اللغات لتحقيقها.

ويفهم من المبدأ الثالث، أن الثنائية المعروفة «قدرة / إنجاز» يجب إعادة تعريفها، فقدرة المتكلم، حسب منظور النحو الوظيفي قدرة «تواصلية»، بمعنى أنها معرفة القواعد التداولية (بالاضافة إلى القواعد التركيبية والدلالية والصوتية) التي تمكن من الانجاز في طبقات مقامية معينة، وقصد تحقيق أهداف تواصلية محددة، في إطار السعي إلى تحقيق الكفاية التداولية يقترح النحو الوظيفي بنية للنحو تفرد مستوى تمثيليا

(34) يعتبر (ديك) أن النظرية اللسانية الكافية نمطيا هي النظرية «التي تستطيع في نفس الوقت أن تصنع أنحاء للغات تختلف نمطيا أو تصف ما يؤالف وما يخالف بين هذه اللغات المختلفة» (ديك 1978). ويعتبر أن النحو الكافي هو النحو الذي لا يتنافى والفرضيات النفسية حول عمليتي إنتاج وفهم الخطاب اللغوي.

مستقلا للوظائف التداولية (كوظيفة المبتدأ ووظيفة المحور ووظيفة البؤرة..) بالإضافة إلى المستويين المخصصين للوظائف الدلالية والوظائف التركيبية. فبنية النحو كما يقترحها نظرية النحو الوظيفي تشتمل على مستويات تمثيلية ثلاثة :

- **مستوى تمثيل الوظائف الدلالية** : (كوظيفة المنفذ ووظيفة المتقبل ووظيفة المستقبل ووظيفة المستفيد...).
- **مستوى تمثيل الوظائف التركيبية** : (كوظيفة الفاعل والمفعول).
- **مستوى تمثيل الوظائف التداولية** : (كوظيفة المبتدأ ووظيفة المحور...).

وفي إطار السعي إلى تحقيق الكفاية النفسية يحاول النحو الوظيفي أن يكون قدر الإمكان مطابقا «للنماذج النفسية» سواء منها «نماذج الإنتاج» أم «نماذج الفهم».

وتعتبر الوظائف الدلالية والوظائف التركيبية والوظائف التداولية حسب النحو الوظيفي مفاهيم أولى أي أنها ليست مفاهيم مشتقة من بنيات مركبية معينة، فالبنية المكونية للجملة يتم بناؤها خلافا للنماذج التوليدية التحويلية ذات الطابع المركب انطلاقا من المعلومات المتواجدة في البنية الوظيفية لا العكس.

2 بنية النحو كما يقترح صوغها النحو الوظيفي :

تشتق الجملة عن طريق بنائه ثلاث بنيات حسب الترتيب الآتي[35]:

(35) د. أحمد المتوكل : اللسانيات الوظيفية «مدخل نظري»، منشورات عكاظ، الرباط، 1989، ص : 128.

- البنية الحملية.
- البنية الوظيفية.
- البنية المكونية.

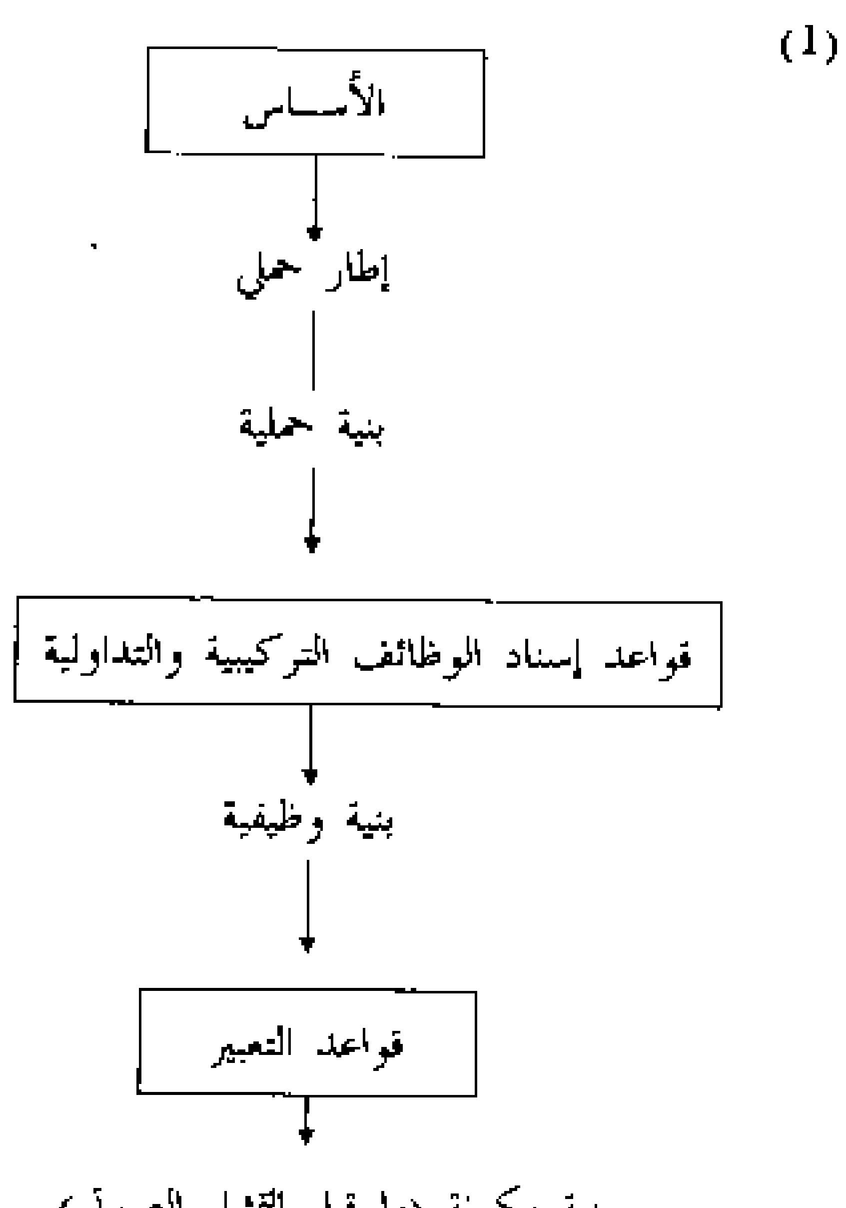
وتضطلع ببناء هذه البنيات ثلاث أنساق من القواعد :

- الأساس.
- قواعد إسناد الوظائف التركيبية والتداولية.
- قواعد التعبير.

يضطلع **«الأساس»** بإعطاء **«إطار حملي»** يشكل دخلا لقواعد بناء البنية الحملية التامة التحديد. ويتم نقل البنية الحملية إلى بنية وظيفية عن طريق إسناد الوظائف التركيبية ثم الوظائف التداولية، وتشكل البنية الوظيفية التامة التحديد دخلا لقواعد التعبير التي تضطلع ببناء البنية المكونة على أساس المعلومات المتوافرة في البنية الوظيفية[36]:

(36) د. أحمد المتوكل : الوظيفة والبنية مقاربات وظيفية لبعض قضايا التركيب في اللغة العربية، منشورات عكاظ، الرباط، ص : 11.

(1)



وفيما يلي عرض لبناء كل بنية من البنيات الثلاث :

1.2 - البنية الحملية :

ينقسم الأساس إلى عنصرين إثنين : **«معجم» و «قواعد تكوين المحمولات والحدود».**

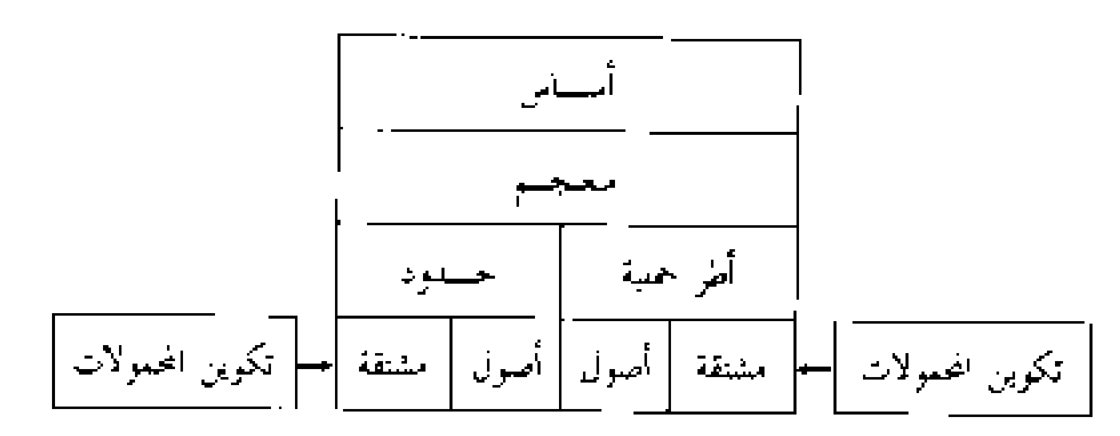
1.1.2 - المعجم :

تتكون **«القدرة المعجمية»** للمتكلم-السامع من صنفين اثنين من المعارف :

معرفة مجموعة من المفردات يتعلمها تعلما قبل استعمالها (**مفردات أصول**) ومعرفة نسق من **قواعد الاشتقاق** تمكنه من تكوين مفردات «جديدة» (لم يسبق له أن سمعها أو استعملها) انطلاقا من المفردات الأصول المتعلمة (**مفردات مشتقة**)[37].

يضطلع المعجم بإعطاء «**الأطر الحملية**» و «**الحدود الأصول**» في حين أن قواعد التكوين تقوم باشتقاق الأطر الحملية والحدود غير الأصول (انظر الشكل الآتي)[38]:

(2)



يمثل في المعجم للمفردات الأصول في شكل إطار حملي، وهو بنية تتضمن المعلومات التالية :

أ ــ صورة المحمول.

ب ــ مقولته التركيبية (فعل، اسم، صفة، ظرف).

ج ــ محلات الحدود المرموز إليها بالمتغيرات (س$_1$، س$_2$... س ن)

(37) د. أحمد المتوكل : قضايا معجمية المحمولات الفعلية المشتقة في اللغة العربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، الطبعة الأولى 1988، ص : 11.

(38) د. أحمد المتوكل : دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ص : 11.

د ـــ الوظائف الدلالية («منفذ» «متقبل»، «مستقبل» التي تحملها محلات الموضوعات.

هـ ـــ القيود التواردية التي يفرضها المحمول على محلات موضوعاته.

ونأخذ كمثال في اللغة العربية الإطار المحمولي للفعل «شرب» والصفة «فرح».

(3) شرب ف (س$_1$: حي (س$_1$)) منف (س$_2$: سائل (س$_2$)) متقـ.

(4) فرح ص (س$_1$: حي (س$_1$))

وتعتبر الأطر الحملية في النحو الوظيفي، دالة على «واقعه» يقوم كل حد من حدود المحمول بالنسبة إليها بدور معين، وتنقسم الوقائع حسب النحو نفسه، إلى «أعمال» و «أحداث» و «أوضاع» و «حالات»، كما يتبين من الجمل الآتية الدالة محمولاتها على عمل وحدث ووضع وحالة على التوالي :

(5) أ ـــ شرب زيد لبنا.

ب ـــ فتحت الريح الباب.

ج ـــ زيد جالس فوق الأريكة.

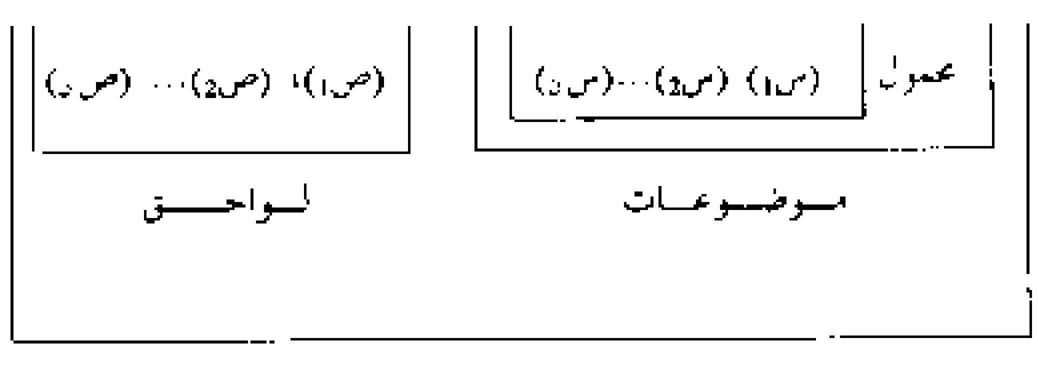
د ـــ خالد فرح.

وتنقسم حدود المحمول، باعتبار أهميتها بالنسبة للواقعية المدلول عليها إلى قسمين :

- الحدود الأولى «موضوعات» (Arguments).
- الحدود الثانية «لواحق» (Satellites).

وتقوم البنية العامة للحمل على محمول وموضوعات ولواحق، كما يتضح من التمثيل التالي :

(6)



حَمْل

على أساس الموضوعات وحدها تصنف المحمولات إلى :

ــ محمولات «أحادية» (ذات موضوع واحد).

ــ محمولات «ثنائية» (ذات موضوعين).

ــ محمولات «ثلاثية» (ذات ثلاثة موضوعات).

كما هو الشأن في الجمل :

(7) أ ــ جلست زينب.

ب ــ شربت زينب شايا.

ج ــ وهبت زينب هندا فستانا.

ويلاحظ أن المحمول لا يفرض قيود انتقائه إلا بالنسبة للحدود–الموضوعات، ويعني هذا أن اللواحق في الأطر الحملية لا تحدد بالنسبة لها قيود الانتقاء.

يصطلح على تسمية الاطار الحملي الذي لا يتضمن إلا الحدود–الموضوعات «إطار حمليا نوويا».

2.1.2 – قواعد التكوين :

تنقسم الأطر الحملية الأصلية ــ كما سبقت الإشارة ــ إلى أطر حملية أصلية وأطر حملية مشتقة. يضطلع المعجم بمهمة إعطاء الأطر

الحملية في حين أن قواعد تكوين المحمولات تضطلع باشتقاق الصنف الثاني من الأطر الحملية.

وبالنسبة للغة العربية، يتبنى د. أحمد المتوكل الفرضية القائلة بأن المحمولات الأصلية هي المحمولات المَصوغَة على الأوزان الأربعة الآتية[39] :

- فَعَل
- فَعِل
- فَعُل
- فَعْلَل

ويمكن إضافة ما أسماه النحاة العرب القدامى بالجامد.

وتعتبر هذه المحمولات الأصلية مصدر اشتقاق بالنسبة للمحمولات الأخرى، سواء المحمولات الفعلية أم غيرها، ويمكن أن نميز داخل الاشتقاق بين نوعين اثنين[40] :

– الاشتقاق المباشر.
– الاشتقاق غير المباشر.

فالأفعال المصوغة على الوزن «فَعَّل» مثلا، تعد مشتقة من الأفعال الأصول المصوغة على الأوزان الثلاثة، وهي تشكل مصدر اشتقاق بالنسبة للأفعال المصوغة على وزن «تَفَعَّل» كما يوضح الرسم التالي حيث :

(39) د. أحمد المتوكل : قضايا معجمية المحمولات الفعلية المشتقة في اللغة العربية ص : 15.

(40) د. أحمد المتوكل : اللسانيات الوظيفية مدخل نظري ص : 175.

= الجذر :

(8) α { فَعَلَ / فَعِلَ / فَعُلَ } ← α { فَعَّلَ } ← α { تَفَعَّلَ }

ويصدق ذلك على الأفعال المصوغة على الوزن «فَاعَلَ» المشتقة من أحد الأفعال الأصول والتي تكون في الوقت ذاته، أصلا بالنسبة للأفعال المصوغة على الوزن «تَفَاعَلَ» :

(9) α { فَعَلَ / فَعِلَ / فَعُلَ } ← α { فاعل } ← α { تفاعل }

بواسطة المسطرة الاشتقاقية الموضحة في الرسمين (8) و (9) يتم اشتقاق الفعل «كَسَّرَ» من الفعل «كَسَرَ» والفعل «تَكَسَّرَ» من الفعل «كَسَّرَ» في حين يتم اشتقاق الفعل «قَاتَلَ» من الفعل «قَتَلَ» والفعل «تقاتل» من الفعل «قَاتَلَ».

تعتبر في النحو الوظيفي الأطر الحملية الموجودة في المعجم الحملية المشتقة عن طريق تطبيق قواعد تكوين المحمولات أطرا حملية «نووية» بمعنى أنها لا تشتغل إلا على حدود–الموضوعات، ويقترح صنفا آخر من القواعد (قواعد توسيع الأطر الحملية) تضطلع بإضافة محلات الحدود ــ اللواحق ــ وينتج عن تطبيق هذه القواعد ما يمكن تسميته «بالأطر الموسعة» (في مقابل الأطر الحملية النووية)، وعلى هذا الأساس يعتبر إطار الحملي (10) توسيعا للإطار الحملي (11) بإضافة الحديث اللاحقين (س$_3$) و (س$_4$) :

(10) شرب ف (س$_1$: حي (س$_1$)) منف (س$_2$: سائل (س$_2$)) متف

(11) شرب ف (س1 : حي (س1)) منف (س2 : سائل (س2)) متف (س3)ز م (س4) مك.

حين يتم تطبيق قواعد توسيع الأطر الحملية، تطبق قواعد إدماج الحدود التي يتم بواسطتها إدماج الحدود في المحلات، وذلك طبقا لقيود الانتقاء بالنسبة للحدود–الموضوعات. وينتج عن تطبيق قواعد إدماج الحدود بناء البنية الحملية النهائية للجملة. وهكذا يصبح الاطار الحملي الموسع (10) للبنية الحملية (11) التي تتحقق في نهاية الاشتقاق في شكل الجملة (12) :

(12) شرب ف (س1 : زيد (س1)) منف (س2) : شاي (س2) متف (س3) يوم (س3) زم (س4) : مقه : (س4) مك

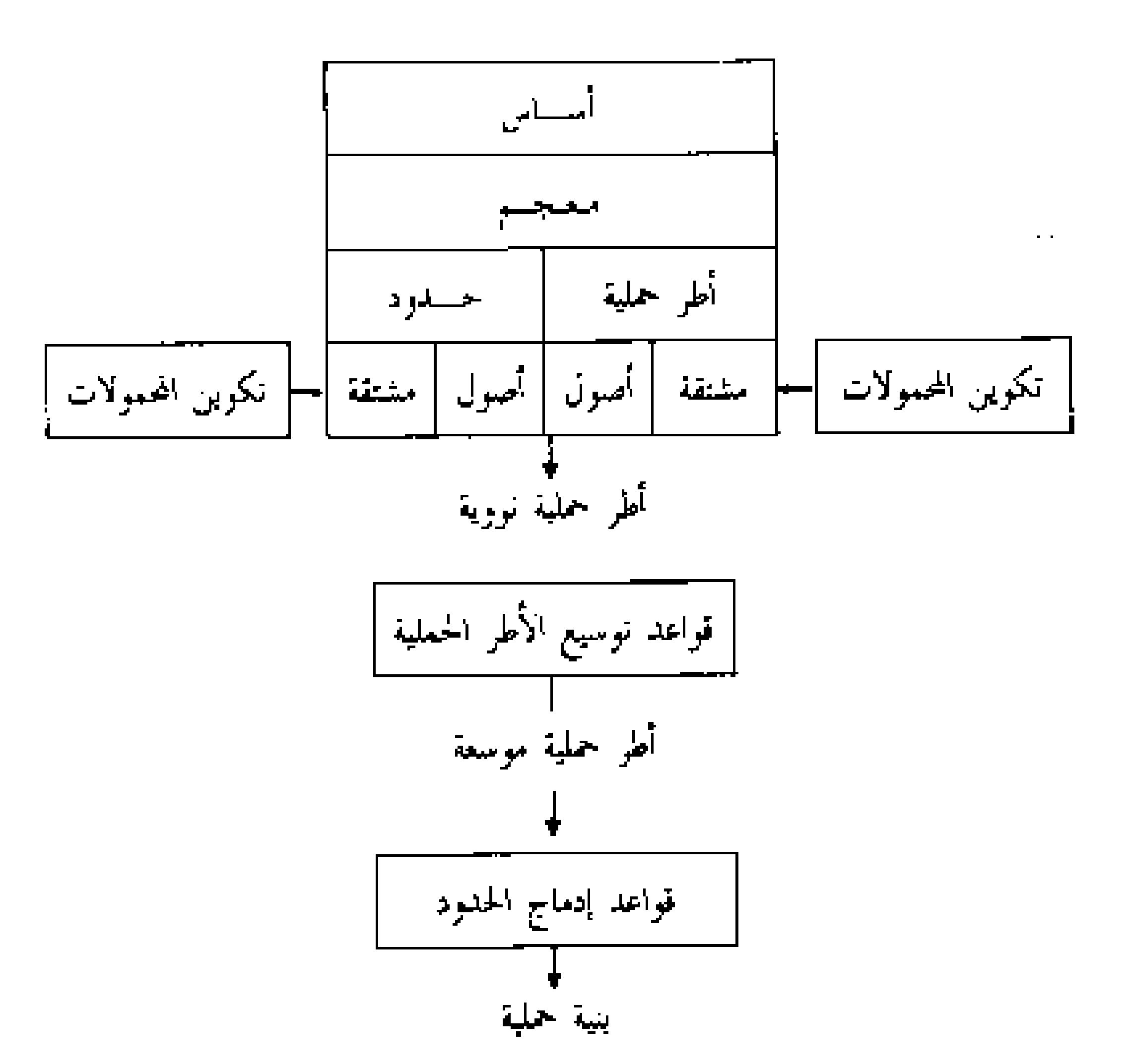
(13) شرب زيد شايا اليوم في المقهى.

نستخلص مما سبق أن بناء البنية الحملية للجملة يتم، حسب النحو الوظيفي، عن طريق تطبيق قواعد توسيع الأطر الحملية التي تتخذ دخلا لها الأطر النووية الموجودة في المعجم أو المشتقة عن طريق قواعد تكوين المحمولات ثم تطبيق قواعد إدماج الحدود كما يتبين من الرسم الآتي[41]:

---

(41) د. أحمد المتوكل : دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي ص : 14.

(14)



2.2 – البنية الوظيفية :

تنتقل البنية الحملية التامة التحديد إلى بنية وظيفية بواسطة إجراء مجموعتين من القواعد[42]

أ ــ قواعد إسناد الوظائف.

ب ــ قواعد تحديد مخصص الحمل.

(42) د. أحمد المتوكل : اللسانيات الوظيفية ــ مدخل نظري، ص : 136.

1.2.2 - إسناد الوظائف :

الوظائف في النحو الوظيفي، أنواع ثلاثة :

- وظائف دلالية (المنفذ، المتقبل، الأداة...)
- وظائف تركيبية (فاعل، مفعول..)
- وظائف تداولية (بؤرة، محور...)

1.1.2.2 - الوظائف الدلالية :

يتم التمثيل للنوع الأول من الوظائف بدءاً من الإطار الحملي ذاته، كما يتضح من الإطار الحملي (15) :

(15) شرب ف (س$_1$: حي (س$_1$)) منف (س$_2$: سائل (س$_2$) متق

حيث يحدد الموضوعات (س$_1$) و (س$_2$) دلاليا على أنهما يأخذان الوظيفتين الدلاليتين «المنفذ» و «المتقبل» بالتوالي.

أما وظائف النوع الثاني والثالث فإنها تسند بعد إتمام تحديد البنية الحملية، عن طريق تطبيق قواعد معينة.

2.1.2.2 - الوظائف التركيبية :

تقلص عدد الوظائف التركيبية في النحو الوظيفي إلى وظيفتين إثنتين[43] :

- وظيفة الفاعل (Subject)
- وظيفة المفعول (object)

ويمكن تعريف وظيفة الفاعل ووظيفة المفعول بالشكل التالي :

---

(43) د. أحمد المتوكل : من البنية الحملية إلى البنية الكونية، الوظيفية المفعول في اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع الدار البيضاء الطبعة الأولى ص : 19.

«تسند وظيفة الفاعل إلى الحد الذي يشكل المنظور الرئيسي للوجهة».

«تسند الوظيفة المفعول إلى الحد الذي يشكل المنظور الثانوي للوجهة».

ونمثل لذلك بالجملتين (16.أ — ب) حيث انتقى الحدان المنفذ المتقبل منظورا رئيسيا ومنظورا ثانويا بالتوالي ففي الجملة الأولى الحد المتقبل منظورا رئيسيا في الجملة الثانية :

(16) أ — ناقش السادة الأساتذة أطروحة هذا المساء في المدرج.

ب — نوقشت أطروحة هذا المساء في المدرج.

ويتم إسناد الوظيفتين التركيبية الفاعل والمفعول بمقتضى سلمية الأدوار الدلالية الآتية :

منف > متق > مستق > مستف > أد > ملك > زم.

فالوظيفة الفاعل تسند بالدرجة الأولى إلى الحد الحامل لدور المنفذ ثم الحد الحامل لدور المتقبل ثم الحد الحامل لدور المستقبل وهكذا دواليك. ووظيفة المفعول تسند بالدرجة الأولى إلى الحد الحامل لدور المتقبل ثم الحد الحامل لدور المستقبل وهكذا كما يتبين من السلمية الآتية :

منف   متق   مستق   مستف   أد   ملك   زم

فا + > + > + > + > + > + > +

مف + > + > + > + > +

3.1.2.2 – الوظائف التداولية[44]:

تنحصر الوظائف التداولية في النحو الوظيفي، في خمس وظائف.

(44) د. أحمد المتوكل : الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار الثقافة، الدار البيضاء الطبعة الأولى 1995.

وتقسم بالنظر إلى وضعها بالنسبة للحمل إلى قسمين :

• **وظائف خارجية** : وتسند إلى المكونات التي تعد عناصر من عناصر الحمل ذاته (موضوعات المحمول أو لواحقه) وتشمل وظيفتان هما : «البؤرة» (Focus) و «المحور» (Topic).

تمتاز الوظائف التداولية عن الوظائف التركيبية والوظائف الدلالية بكونها علاقات تقوم بين مكونات الجملة على أساس البنية الاخبارية المرتبطة بالمقام.

ـــ يعرف «المبتدأ» على أساس أنه «المكون الذي يدل على «مجال الخطاب» الذي يعد الحمل الموالي واردا بالنسبة إليه»، كما يوضح ذلك التمثيل (17) :

(17) هند، عشقت عينها.

(18) [هند] [عشقت عينها]]

مجال الخطاب — خطاب

مبتدأ — حمل

ـــ ويعرف الذيل بأنه «المكون الذي يوضح أو يعدل أو يصحح معلومة واردة في الحمل» ينسحب هذا التعريف على المكونات «هند» و «تأدبه» و «سعاد» في الجمل الثلاث الآتية :

(19) أ ـــ عشقت عينها، هند.

ب ـــ سرني خالد، تأدبه.

ج ـــ زارتني هند، بل سعاد.

الجملة، إذن تتألف من ثلاثة مكونات : مبتدأ وحمل وذيل كما يتبين من التمثيل التالي :

(20) [(مبتدأ) [حمل]، (ذيل)].

ويضاف إلى هذه المكونات «المنادى»، ويعرف كما يلي : «تسند وظيفة «المنادى» إلى العنصر الذي يشكل محط النداء في الجملة»، وينطبق هذا التعريف على المكونات المتصدرة للجمل (21 أ ـــ ج) :

(21) أ ـــ يا حبيبتي، هذه ليلتي.

ب ـــ يا واقفا، اجلس.

ج ـــ يا عمرو، عادت هند من مراكش.

إن أخذ بعين الاعتبار المكون المنادى، كانت البنية العامة للجملة هي البنية (22).

(22) [(منادى)، مبتدأ)، [حمل]، (ذيل)]

هذه المكونات الثلاثة (المنادى والمبتدأ والذيل) مكونات اختيارية إذ يمكن أن يرد الحمل بدون أحدها أو بدونها جميعا.

أما الوظيفتان التداوليتان «المحور» و«البؤرة» فتعرفان كما يلي :

«تسند الوظيفة المحور إلى المكون الدال على الذات التي تشكل محط الحديث داخل الحمل».

ينطبق هذا التعريف على المكونين «خالد» و «الطفل» في الجملتين (23 ب) و (24 ب) مثلا :

(23) أ ـــ ماذا شرب خالد ؟

ب ـــ شرب خالد شايا.

(24) أ ـــ من أتى بالطفل ؟

ب ـــ أتت بالطفل هند.

بالنسبة للبؤرة يتم التمييز بين «بؤرة الجديد» و «بؤرة المقابلة»، وتعرف هاتان الوظيفتان على النحو التالي :

تسند بؤرة الجديد إلى الحد الحامل للمعلومة التي لا يتقاسم معرفتها المتكلم والمخاطب».

ينطبق هذا التعريف على المكونين «متى» في الجملة (25 أ) والمكون «غدا» في الجملة (25 ب) الوارد جوابا لها :

(25) أ ـــ متى سألقاك ؟
ب ـــ سألقاك غدا.

«وتسند بؤرة المقابلة إلى الحد الحامل المعلومة التي يتردد المتكلم أو المخاطب في ورودها».

وينطبق هذا التعريف على المكونين المتصدرين في الجملتين (26 أـــ ب) والمكون «المفصول» في الجملة (27 ب) والمكون المستثنى في الجملة (27 ج) :

(26) أ ـــ أقميصا اقتنت زينب.
ب ـــ معطف اقتنته زينب.

(27) أ ـــ اقتنت زينب قميصا.
ب ـــ الذي اقتنته زينب معطف.
ج ـــ ما اقتنت زينب إلا معطفا.

2.2.2 - تحديد مخصص الحمل :

يعد مخصصا للحمل القوة الانجازية التي تواكبه، فمخصص الحمل في الجمل (28 أ ـــ ج) مثلا، هو القوة الانجازية «الاخبار» والقوة الانجازية «السؤال» والقوة الانجازية «الأمر» بالتوالي :

(28) شربت زينب فنجان قهوة.
ب ـــ هل شربت زينب فنجان قهوة ؟
ج ـــ اشرب فنجان قهوة !

وتعد القوة الانجازية مخصصا للحمل، لا للجملة ككل، إذ أنها تنصب عليه وحده بحيث لا تدخل في حيزها المكونات الخارجية عنه كالمكون المنادى والمكون المبتدأ أو المكون الذيل.

على أساس التأشير لمخصص الحمل، تكون البنية العامة للجملة هي البنية (29) :

(29) [(منادى) (مبتدأ) [قو [محمول (س$_1$)... س$_ن$)]] (ذيل)].

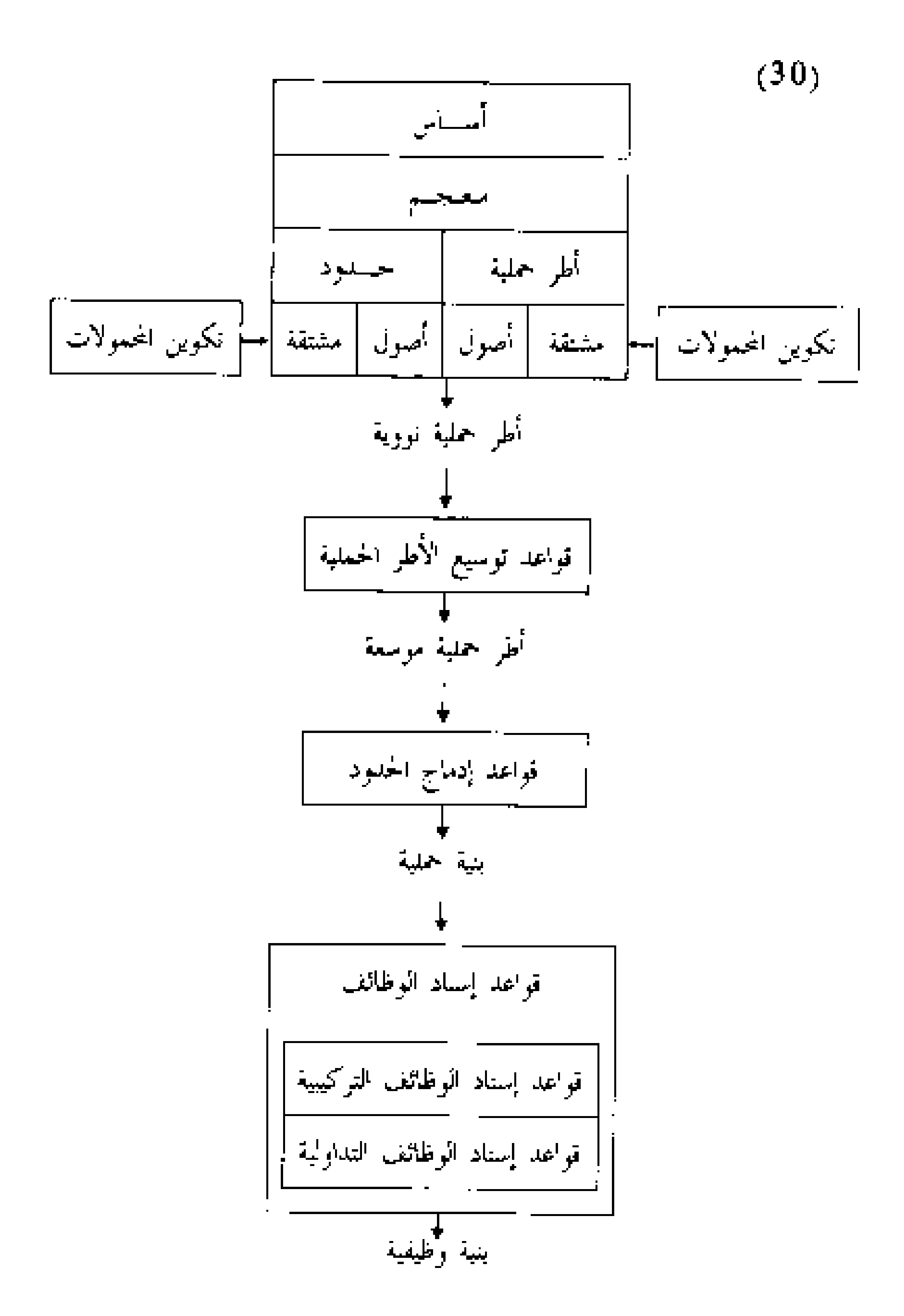
حيث قو = مخصص الحمل الانجازي.

بالنسبة للتمثيل الانجازي في إطار النحو الوظيفي، يتم اقتراح ما يلي :

1. يؤشر للقوة الانجازية المواكبة للحمل بواسطة مخصص الحمل.
2. انطلاقا من أن لبعض الجمل قوتين انجازيتين اثنتين، قوة انجازية حرفية وقوة انجازية مستلزمة، يؤشر للقوة الانجازية الواحدة بمخصص حمل بسيط وللقوة الانجازية المزدوجة بمخصص حمل مركب (يتألف من مؤشرين اثنين).
3. يتم التأشير للقوة الانجازية بواسطة مخصص الحمل في مستوى البنية الوظيفية على أساس شروط مقامية معينة.
4. يرصد الانتقال من القوة الانجازية الحرفية إلى القوة الانجازية المستلزمة عن طريق شروط مقامية.

ويمكن توضيح مراحل اشتقاق الجملة من الاطار الحملي إلى البنية الوظيفية بواسطة الرسم التالي :

(30)



3.2 - البنية المكونية :

يقصد بالبنية المكونية البنية الصرفية-التركيبية، ويتم بناء هذه البنية

عن طريق إجراء النسق الثالث من القواعد «قواعد التعبير» التي تطبق طبقاً للمعلومات المتوافرة في البنية الوظيفية.

يشمل نسق قواعد التعبير مجموعات القواعد الآتية[45] :

1. قواعد إسناد الحالات الاعرابية (Case Assignement Rules)

2. وقواعد الموقعة (Placement Rules)

3. وقواعد إسناد النبر والتنغيم (Accent and intonation assigne-ment Rules)

تسند الحالات الاعرابية «المجردة» بمقتضى الوظائف (الدلالية أو التركيبية أو التداولية) ــ حسب سلمية محددة ــ التي تحملها المكونات في مستوى البنية الوظيفية للجملة على هذا تكون البنية الوظيفية المحددة إعرابيا للجملة (31) هي البنية (31) (32) :

(31) شرب زيد شايا.

(32) مض شرب ف (س1 : زيد (س1) منف فا مح (س2 شاي (س2) متق مف بؤ جد

رفع — نصب

بعد إسناد الحالات الاعرابية، تطبق قواعد الموقعة التي تترتب بمقتضاها المكونات داخل الجملة، ونفترض ان البنية الموقعية الواردة بالنسبة للجملة الفعلية في اللغة العربية هي البنية (33)

(33) م4، م2، م1 ф ف فا (مف) (ص)، م3.

التي تشتمل على ثلاث مواقع خارجية (بالنسبة للحمل) وهي الموقع م4 و م2 و م3 التي يحتلها، على التوالي، المكون المنادى والمكون المبتدأ والمكون الذيل، ومواقع داخلية تحتلها المكونات التي

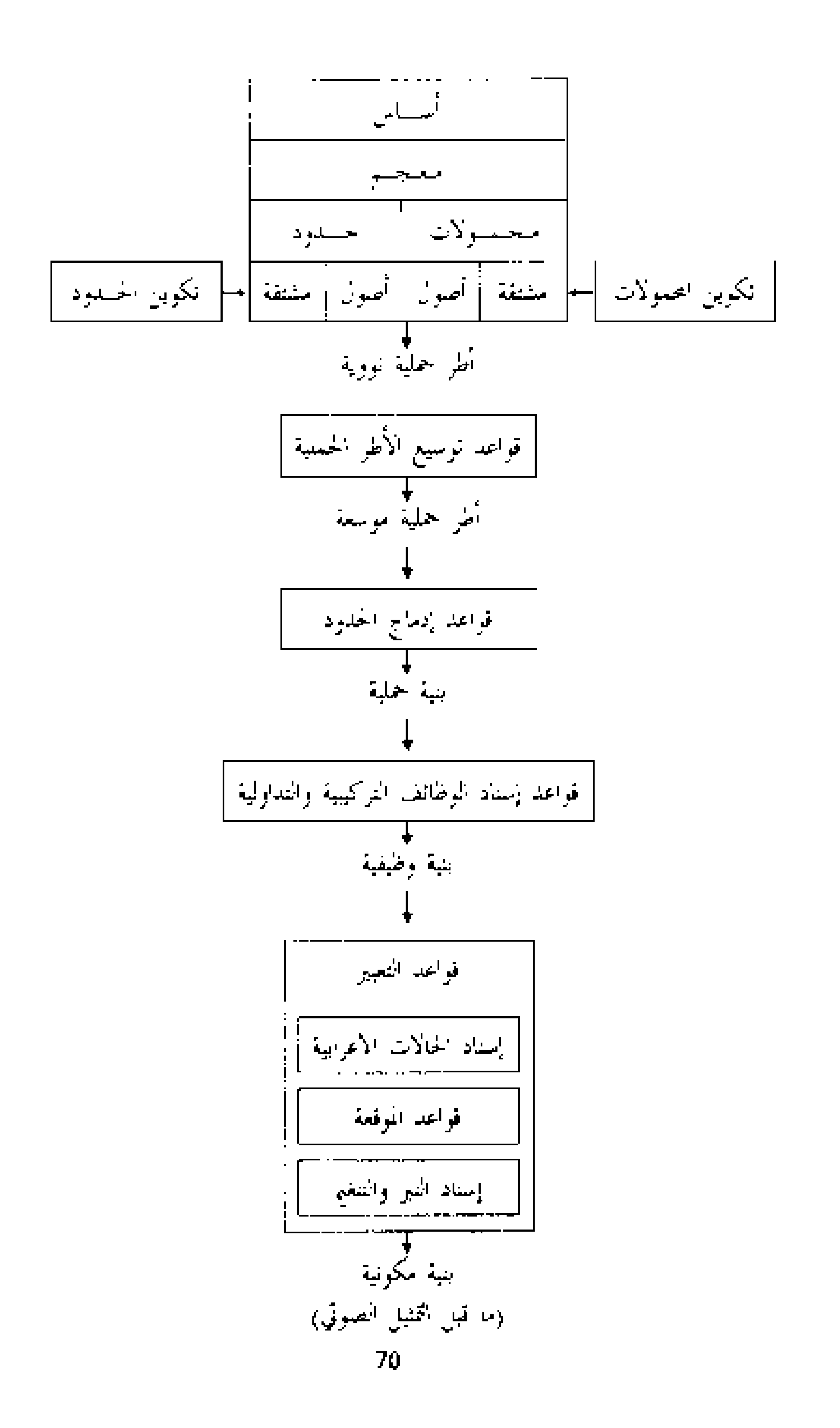
---

(45) د. أحمد المتوكل : اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، ص : 148.

تعتبر أجزاءاً من الحمل ذاته بمقتضى وظائفها التركيبية أو وظائفها التداولية. فالموقع م1 مخصص للأدوات الصدور كأداتي الاستفهام و «إن» و «ما» النافية وغيرها، والموقع م٥ يحتله المكون المبأر أو المكون المحور أو اسم من أسماء الاستفهام في حين أن المواقع ف و فا ومف يحتلها، على التوالي، الفعل والمكون الفاعل والمكون المفعول. أما الموقع (ص) فإنه يخصص لموقعه أي مكون لا يحمل وظيفة تركيبية ولا وظيفة تداولية تخوله احتلال (موقع خاص وبعد إسناد النبر والتنغيم تصبح البنية المكونية التي بُنيت عن طريق تطبيق قواعد التعبير هذه دخلا للقواعد الصوتية.

ويمكن توضيح المستويات التمثيلية ودور أنساق القواعد الثلاثة بالرسم الآتي[46]:

(46) د. أحمد المتوكل : دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، ص : 32.


أساس
معجم
محمولات
حدود
تكوين الحدود
مشتقة
أصول
أصول
مشتقة
تكوين المحمولات
أطر حملية نووية
قواعد توسيع الأطر الحملية
أطر حملية موسعة
قواعد إدماج الحدود
بنية حملية
قواعد إسناد الوظائف التركيبية والتداولية
بنية وظيفية
قواعد التعبير
إسناد الحالات الاعرابية
قواعد الموقعة
إسناد النبر والتنغيم
بنية مكونية
(ما قبل التمثيل الصوتي)

3 – التعديلات التي لحقت نظرية النحو الوظيفي :

«آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي»

حظيت نظرية النحو الوظيفي باهتمام العديد من الباحثين مما ساهم في تطوير وإغناء النظرية بل وإعادة النظر في بنية الجهاز الواصف ككل، وفي صياغة العديد من المبادىء والقواعد، ونتج عنه أننا أصبحنا أمام نموذج ثان، رسم (سيمون ديك) معالمه الأساسية (1989)، ويمثل هذا الكتاب خلاصة مختلف الاقتراحات التي قدمت خلال عشر سنوات الأخيرة لتعديل وإغناء النموذج الأول، ويكمن الفرق الأساسي بين نموذج (1978) ونموذج (1989) في التعديلات الآتية[47] :

– الانتقال من نحو بسيط إلى نموذج متعدد القوالب يطمح إلى وصف مختلف الملكات التي تشكل قدرة المتكلم التواصلية.

– تقليص البنيتين الحملية والوظيفية إلى بنية تحتية واحدة.

– صياغة هذه البنية التحتية على أساس احتوائها مستويات متعددة للتمثيل.

تتألف «القدرة التواصلية» لدى «مستعمل اللغة الطبيعية» من خمس ملكات على الأقل، وهي :

• الملكة «اللغوية».
• والملكة «المنطقية».
• والملكة «المعرفية».

(47) د. أحمد المتوكل : آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية بالرباط، سلسلة بحوث ودراسات رقم 5، دار الهلال العربية الطبعة الأولى، 1993، ص : 5.

• والملكة «الادراكية».
• والملكة «الاجتماعية».

ويعرف (ديك 1989) هذه الملكات الخمس على النحو التالي :

أ ــ الملكة اللغوية : «يستطيع مستعمل اللغة الطبيعية أن ينتج ويؤول إنتاجا وتأويلا صحيحين عبارات لغوية ذات بنيات متنوعة جدا ومعقدة جدا في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة».

ب ــ الملكة المنطقية : «بإمكان مستعمل اللغة الطبيعية على اعتباره مزودا بمعارف معينة، أن يشتق معارف أخرى بواسطة قواعد استدلال تحكمها مبادىء المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي».

ج ــ الملكة المعرفية : «يستطيع مستعمل اللغة الطبيعية أن يكون رصيدا من المعارف المنظمة ويستطيع أن يشتق معارف من العبارات اللغوية كما يستطيع أن يختزن هذه المعارف في الشكل المطلوب وأن يستحضرها لاستعمالها في تأويل العبارات اللغوية».

د ــ الملكة الادراكية : «يتمكن مستعمل اللغة الطبيعية أن يدرك محيطه ويشتق من إدراكه ذلك معارف وأن يستعمل هذه المعارف في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها».

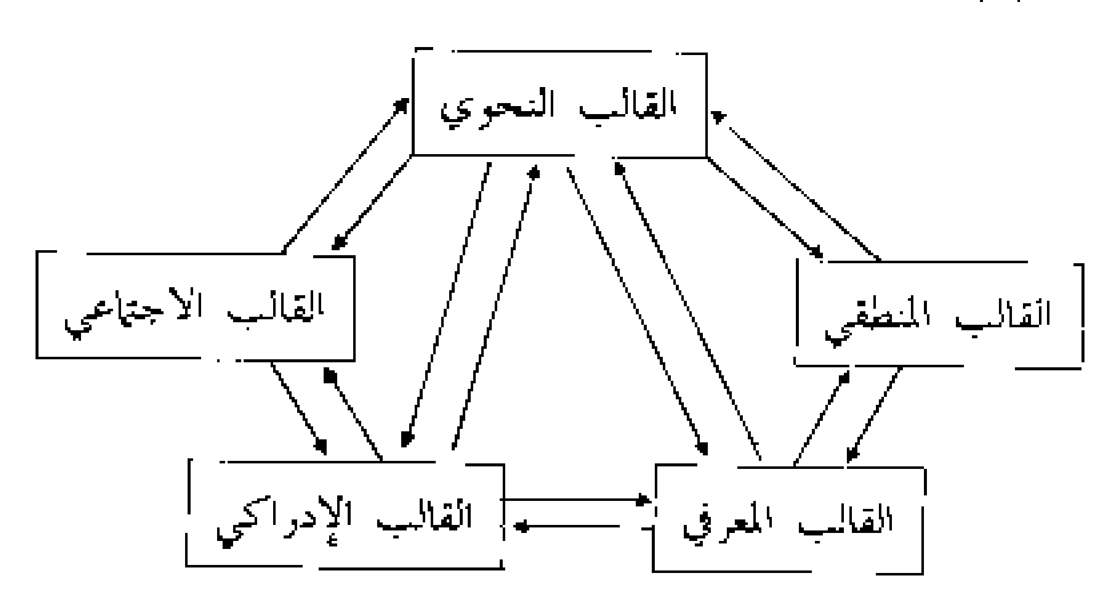
هـ ــ الملكة الاجتماعية : «لا يعرف مستعمل اللغة الطبيعية ما يقول فحسب بل يعرف كذلك كيف يقول ذلك لمخاطب معين في موقف تواصلي معين قصد تحقيق أهداف تواصلية معينة».

ويقترح على أساس هذا التصور للقدر التواصلية، أن يصاغ «نموذج مستعمل اللغة الطبيعية» في شكل جهاز يتكون من خمسة قوالب يضطلع كل قالب منها برصد ملكة من الملكات التواصلية السابق تحديدها، ويكون بذلك «نموذج مستعمل اللغة الطبيعية»، مؤلفا من خمسة قوالب :

- القالب النحوي.
- القالب المنطقي.
- القالب المعرفي.
- القالب الادراكي.
- القالب الاجتماعي.

ويشكل كل قالب من هذه القوالب نسقا مستقلا من القواعد يتميز عن القوالب الأخرى من حيث موضوعه، وأولياته، إلا أنها ترتبط ببعضها البعض في علاقة تفاعل :

(1)



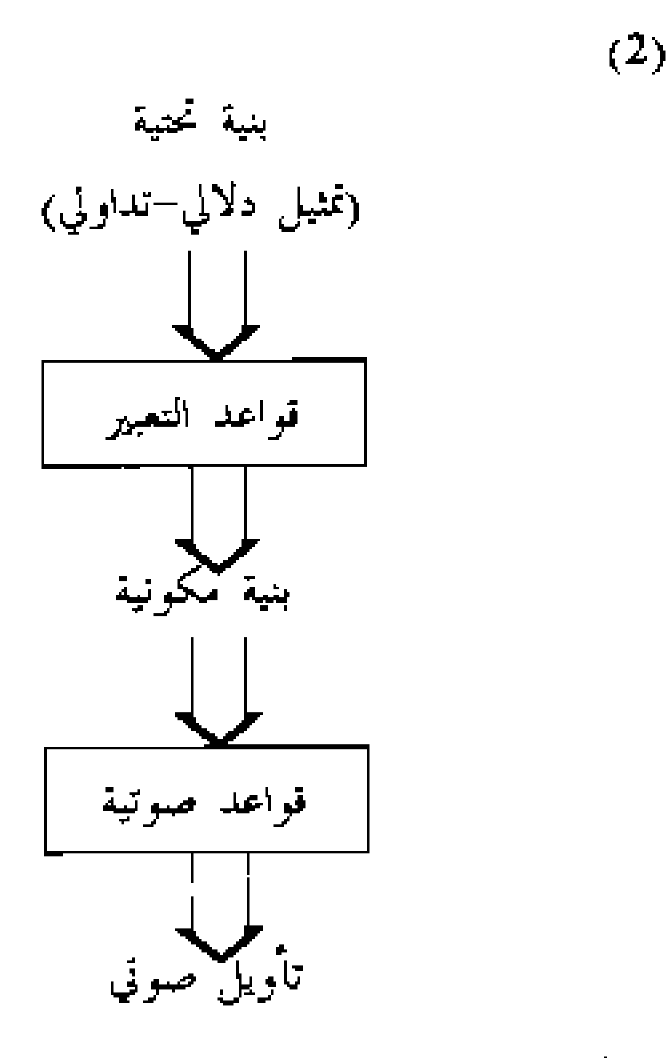
ومن المبادىء التي حاولت الصياغة الجديدة لنموذج النحو الوظيفي الاستجابة لها مبدأ الاقتصاد في الاوليات سواء ما تعلق منها بالتمثيل أم ما تعلق بالاشتقاق.

في إطار الاقتصاد في الاواليات الاشتقاقية اقترح (ديك 1989) أن تجمع المعلومات الممثل لها في البنية الحملية والمعلومات الممثل لها في البنية الوظيفية في بنية واحدة، يمكن أن تسمى «بنية تحتية» وتشكل

هذه البنية محل التمثيل لكل ما تستوجبه قواعد التعبير لبناء البنية المكونية التامة التحديد.

وبتقليص البنيتين الحملية والوظيفية في بنية تحتية واحدة، يصبح تنظيم القالب النحوي كما هو موضح في الرسم التالي :

(2)



يتم التواصل بين مستعملي اللغات الطبيعية عن طريق «نصوص»، وينقسم النص، في الغالب إلى «جملة» و «مكونات خارجية» كالمبتدأ والمنادى والذيل، وما يهمنا هو بنية المكون الأساسي للنص، أي الجملة.

تتألف الجملة من عناصر أساسية ثلاثة : الحمل والقضية والقوة الانجازية.

ويتكون الحمل، في حد ذاته، من ثلاثة عناصر أو حمول فرعية، وهي، الحمل «النووي» والحمل «المركزي» والحمل «الموسع». وتقوم بين عناصر الجملة هذه علاقة سليمة إذ أن كل عنصر يعد «إطارا» يدمج فيه العنصر الذي يسفله. فالحمل النووي يدمج في إطار الحمل المركزي والحمل المركزي يدمج في إطار الحمل الموسع والحمل الموسع ككل يدمج في إطار القضية التي تدمج في إطار القوة الانجازية. ويتم الانتقال من مستوى إلى المستوى الذي يعلوه عن طريق إضافة «مخصص» ولاحق (أو مجموعة من اللواحق) إلى عنصر نواة وفقا للبنية العامة (3) :

(3) [مخصص نواة لاحق]

ويشكل النواة في كل انتقال العنصر المدمج، كما يتبين من المسطرة التالية :

أ ـــ يتكون الحمل النووي من المحمول وعدد معين من الحدود-الموضوعات.. يختلف باختلاف «محلاتية المحمول» (أي ما يقتضيه المحمول من حدود-موضوعات). البنية العامة إذن الحمل النووي هي : (4).

(4) محمول موضوع 1 موضوع 2... موضوع ن.

ب ـــ يشكل ما يسمى «الحمل الموسع» البنية التي تمثل للواقعة (العمل الحدث أو الوضع أو الحالة) والمشاركين فيها، ويتألف الحمل الموسع من الحمل المركزي باعتباره نواة مضافا إليه «مخصص الحمل» (السمات الزمنية وبعض السمات الجهية) واختيارا لاحق (أو لواحق) حمل (ظروف الزمان وظروف المكان والعبارات الدالة على «العلة» و «الهدف» و «النتيجة»).

ج ـــ يدمج الحمل الموسع في إطار «القضية» التي تتألف إذ ذاك

من هذا الحمل باعتباره نواة و «مخصص قضوي» (الموجهات الدالة على ما يسمى «الموقف القضوي»، أي موقف المتكلم من فحوى القضية) ولاحق قضوي (إحدى العبارات الدالة على موقف قضوي مثل : «فعلا»، «بدون شك»، «بكل تأكيد»...).

د ـــ يشكل إطار القوة الانجازية أعلى طبقة في بنية الجملة إذ إنه تتألف من القضية باعتبارها نواة له مضافا إليها «مخصص انجازي» («اخبار»، «استفهام»، «أمر») ولاحق انجازي اختياري.

هذا بإيجاز إبراز لكيفية انتقال التمثيل الدلالي-التداولي في النحو الوظيفي من بنية ذات طبقة واحدة إلى بنية متعددة الطبقات.

ثمة سؤال يفرض نفسه، وهو : إذا كان لهذا التعديل الحاصل في البنية مصدر اشتقاق الجملة ورود ما، فما هي مبرراته ؟

للإجابة عن هذا السؤال يورد (د. أحمد المتوكل) بعض ما استدل به في أدبيات النحو الوظيفي على وجوب التمييز بين الطبقات المقترحة وترتيبها.

أ ـــ يخالف الحمل القضية والقوة الانجازية من حيث إنه ينتمي إلى المستوى «التمثيلي» للجملة في حين تنتمي الطبقتان الاخريان إلى المستوى «العلائقي». والفرق بين هذين المستويين واضح. فالمستوى الأول يتضمن وصف الواقعة (الحادثة في أحد العوالم الممكنة واقعية كانت أم مفترضة) المحال عليها في حين أن المستوى الثاني يؤشر للعلاقة القائمة بين المتكلم والمخاطب من جهة والمتكلم وفحوى النص من جهة ثانية.

ب ـــ على أنهما ينتميان إلى مستوى واحد، تشكل القضية والقوة الانجازية طبقتين بنيويتين متمايزتين. ضابط ذلك ما يلي :

1. تحدد القوة الانجازية «الفعل اللغوي» المنجز (إخبار، استفهام، أمر...) في حين تشكل القضية فحوى هذا الفعل اللغوي.

2. من روائز ورود التمييز بين هذين المفهومين أن ثمة أشكالا من التعبير اللغوي ترد فيها القوة الانجازية دون قضية (باعتبار القضية ناتجة عن إحالة وإسناد) مثال ذلك العبارات التي من قبيل «صه».

3. لا يمكن أن تواكب القضية الواحدة قوى إنجازية متباينة كما يتبين من المقارنة بين الجمل التالية :

(5) أ ـــ صافحت هندا.
ب ـــ هل صافحت هندا ؟
ج ـــ صافح هندا !

ج ـــ لعل أدق تمييز داخل الجملة هو التمييز بين القضية والحمل، لذا يصعب في كثير من الأحيان التفريق بين هذين المفهومين ولذلك أيضا نجد أنحاء كثيرة لا تدخل في الاعتبار إلا أحدهما باعتبارهما مفهوما واحدا.

إلا أن الفروق بين الحمل والقضية كثيرة وان دقت، وفيما يلي بعض ما أورده (ديك 1989) من هذه الفروق :

1. يحيل الحمل على «الواقعة» أي على شيء يمكن أن يقال عنه إنه حدث في عالم من العوالم الممكنة، وعلى شيء يمكن إدراكه إدراكا حسيا (كأن يرى أو يسمع) ويمكن تأطيره في الزمان والمكان بيد أن القضية تحيل، في مقابل ذلك، على ما يمكن معرفته أو اعتقاده، على ما يمكن أن يكون موضع شك أو استغراب، على ما يمكن جحده أو الاعتراض عليه، على ما يمكن وصفه بالصدق أو الكذب.

2. الأفعال المقتضية لجملة فضلة لها فئتان : أفعال تأخذ فضلة لها مجرد حمل وأفعال تستلزم قضية. ويمثل (ديك 1989) للفرق بين

الفئتين من الأفعال بالتقابل بين الفعلين (To see) (رأى) و (To believe) (أعتقد).

وفي نفس السياق، يذهب (هنخلفد 1988) إلى أنه يمكن تصنيف المحمولات الفعلية حسب نمط الفضلة التي تقتضيه. على هذا الأساس يمكن التمييز بين الأفعال المقتضبة لجمة تامة (قوة انجازية ومحتوى قضوي) والأفعال المقتضية لقضية والأفعال التي لا تقتضي إلا حملا بسيطا. ويمثل لهذه الطوائف الثلاث بالأفعال الدالة على القول والأفعال «المعرفية» والأفعال «الادراكية» التي تأخذ على التوالي البنيات (6 أ) و (6 ب) و (6 ج):

(6) أ ــ قال فـ (س ي) منف (جملة) متقـ

ب ــ عرف فـ (س ي) متض (قضية) متقـ

ج ــ رأى فـ (س ي) متض (حمل) متقـ

3. يلاحظ (ديك 1989) أن ثمة انماطا من الالتباس تكمن في كون الفعل الرئيسي يمكن أن يأخذ فضلة له قضية أو مجرد حمل، مثال ذلك الفعل (to see) (رأى).

هذا النوع من الالتباس يمكن رفعه بالتمييز بين الطبقتين الحمل والقضية.

4. في مجال الاحالة بواسطة ضمير، يلاحظ (ديك 1989) أن اللغة الانجليزية تميز بين الضميرين (it) و (so) على أساس أن الأول يستعمل عائدا على حمل في حين أن الثاني يستعمل عائدا على قضية. ولا يسوغ إحلال أحدهما محل الآخر.

د ــ درج، في نموذج (1978) اعتبار السمات الجهية والسمات الزمنية مؤلفة لمخصص واحد، مخصص المحمول. إلا أنه تبين فيما بعد أن هذه السمات توزع في الواقع، على طبقتين بنيويتين مختلفتين. فثمة

سمات جهية تنتمي* إلى الحمل المركزي كالجهة «التام» والجهة «غير تام» باعتبارها تتعلق بالخصائص الداخلية للواقعة الدال عليها محمول الحمل النووي، وثمة سمات جهية أخرى جديرة بأن تعد منتمية إلى طبقة الحمل الموسع باعتبارها تسهم في «تسوير» الواقعة دون أن تمس خصائصها الداخلية. من هذه السمات الجهية «الاستمرار» و «الاعتقاد» و «التكرار»... أما السمات الزمنية فتنتمي جميعها («الحاضر» ؛ «الماضي المطلق / الماضي النسبي» ؛ و «المستقبل المطلق / المستقبل النسبي») إلى طبقة الحمل الموسع باعتبار هذه السمات تخص موضعة الواقعة باعتبارها كلا — في «المحور الزمني» ولا تتعلق بأية خاصية من خصائصها المعرفة لها. ويصدق ما قيل عن الجهة والزمان على «الموجهات» كذلك حيث يتم التمييز، بالنظر إلى الطبقة، بين فئات ثلاث من الموجهات : الموجهات «اللازمة» والموجهات «الموضوعية» والموجهات «الذاتية».

هـ — تقدم أن اللواحق في نموذج (1989) يختلف بعضها عن بعض من حيث الطبقة البنيوية التي تنتمي إليها، فثمة لواحق الحمل المركزي 1 ولواحق الحمل الموسع 2، ولواحق القضية 3 ولواحق القوة الانجازية 4، ويقدم (ديك وآخرون 1990) مجموعة من الملاحظات تفيد أن لكل فئة من الفئات الأربع خصائص مميزة، وأن التصنيف حسب الطبقة البنيوية قدر معقول من الورود.

هذا بإيجاز أهم ما طرأ من تجديد على بنية النموذج الواصف في نظرية النحو الوظيفي.

ويخصص (د. أحمد المتوكل 1993) آفاق جديدة في نظرية «النحو الوظيفي» لمعالجة أربع ظواهر لغوية، وهي :

— القوة الانجازية المستلزمة بين النحو والمنطق.

- العبارات الظرفية الانجازية.
- امتصاص المكونات الخارجية ومبدأ نقل الوسم.
- وحدة المحور وتناسق الخطاب السردي.

4 – البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي :

وبصدور كتاب (المتوكل 1995) تتضح أهم التغييرات التي طرأت على نظرية النحو الوظيفي في السنوات الخمس الأخيرة، ويتعلق الأمر أساسا[48]:

- بنية النموذج الواصف ككل.
- وطبيعة البنية التحتية مصدر اشتقاق العبارات اللغوية.

• نموذج مستعمل اللغة الطبيعية :

باعتبار أن موضوع الوصف اللغوي هو كما تقدم، القدرة التواصلية المتوفرة لدى مستعمل اللغة الطبيعية والتي تتألف من عدة ملكات، صيغ «نموذج مستعمل اللغة الطبيعية» على أساس أنه جهاز قالبي يتضمن على الأقل خمسة قوالب يعني كل قالب منها بوصف ملكة من الملكات الخمس.

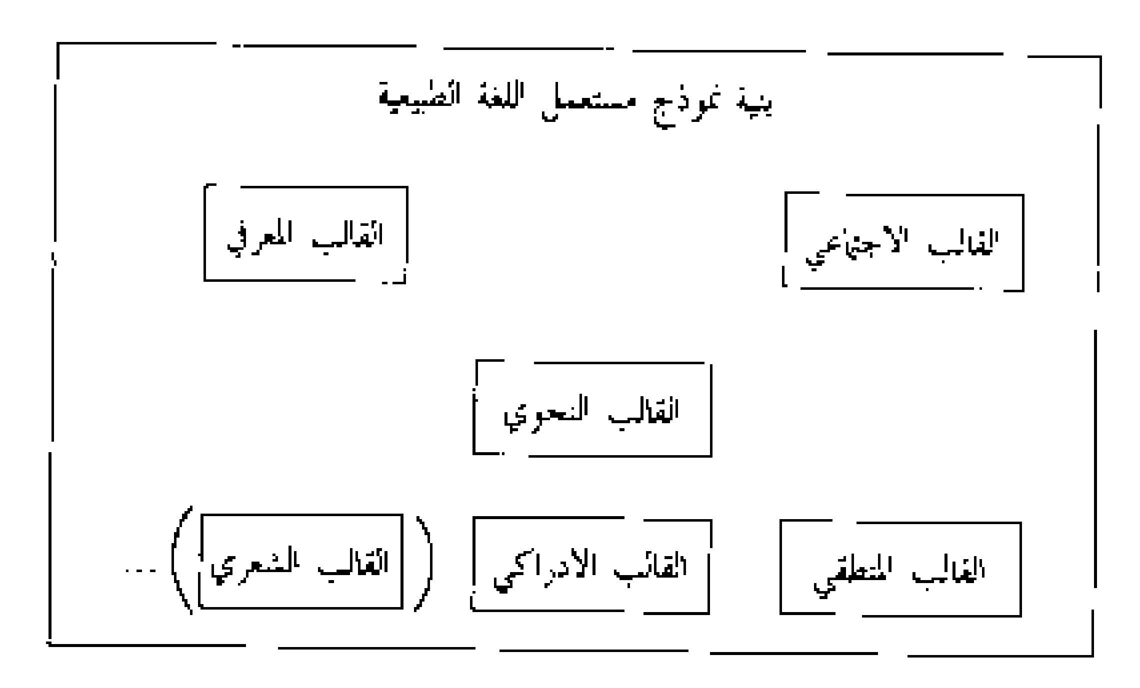
• القوالب :

حسب اقتراح (ديك 1989) يتكون نموذج مستعمل اللغة الطبيعية من خمسة قوالب، هي :

القالب النحوي والقالب المنطقي والقالب المعرفي والقالب الاجتماعي والقالب الادراكي، وهذه القوالب تضطلع بوصف الملكات

(48) د. أحمد المتوكل : قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي، دار الأمان الرباط، 1995.

الخمس التي تتألف منها القدرة التواصلية لمستعمل اللغة الطبيعية، ولنذكر أن قائمة هذه الملكات قائمة مفتوحة بحيث يمكن إضافة ملكات أخرى، وإذا ثبت ورود إضافتها، كما هو الشأن بالنسبة للملكة الشعرية، ويوضح الرسم التالي بنية نموذج مستعمل اللغة الطبيعية والقوالب التي يتضمنها (على أساس إمكان إضافة قوالب أخرى)[49]:



ويفترض (أحمد المتوكل 1995) في كل قالب من هذه القوالب أن يتضمن بدوره قوالب فرعية، فالقالب النحوي، مثلا، يتألف من ثلاثة قوالب.

أ ـ القالب الذي يتكفل ببناء البنية التحتية مصدر الاشتقاق.

ب ـ القالب الذي يضطلع بنقل هذه البنية التحتية إلى بنية مكونية.

---

(49) د. أحمد المتوكل : قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي، دار الأمان الرباط، 1995 ص : 23.

ج ـ القالب الذي يقوم بتحديد الصورة الصوتية لهذه البنية.

ويتضمن القالب المنطقي، في مقترح ديك، خمسة قوالب فرعية، وهي : قالب الحدود وقالب المحمولات وقالب الحمول وقالب القضايا والقالب الانجازي.

ويشير (المتوكل 1993) إلى أنه قد اقترح إضافة قالب فرعي آخر أسماه «القالب النصي» مهمته الاضطلاع برصد الاستدلالات المنطقية التي تقوم بين معلومات تنتمي إلى قطع مختلفة من نفس النص (...).

- **وظائف القوالب** :

تفترض القالبية، عموما، أمرين :

- أن يستقل كل قالب عن القوالب الأخرى من حيث موضوعه ومن حيث إوالياته (مبادؤه وقواعده).

- وأن يظل في نفس الوقت منفتحا على ذلك القوالب بحيث يتفاعل معها في وصف ظواهر معينة إلا أن هذا التفاعل لا يحصل بطريقة آلية كما أنه لا يتم بنفس الطريقة بالنسبة لجميع القوالب، ولتحديد طريقة التفاعل بين القوالب، حين يتعلق الأمر بنموذج مستعمل اللغة الطبيعية، يلزم أن نجيب عن الأسئلة الثلاثة الآتية :

أ ـ متى تشتغل كل القوالب ومتى لا يشتغل إلا بعضها ؟

ب ـ ما هي وظيفة كل قالب ؟

ج ـ هل جميع القوالب متساوية من حيث الأهمية أم لا تحمل العلاقات القائمة بينها سلمية معينة ؟

ثمة حالات تستدعي اشتغال القوالب الخمسة جميعها (القالب اللغوي والقالب المنطقي والقالب المعرفي والقالب الاجتماعي والقالب الادراكي) في تأويل عبارة لغوية ما.

وثمة حالات لا تستدعي تشغيل القوالب الخمسة كلها. من هذه الحالات أن تكون العبارة اللغوية المراد تأويلها حاملة لجل المعلومات التي يقتضيها التأويل أو أن تكون دلالة العبارة هي الدلالة المقصودة أو أن تكون العبارة غير مرسومة اجتماعيا...

أما فيما يخص العبارات ذات الطابع الشعري (العبارات المنتمية إلى «الخطاب الأدبي») فإن تأويلها يحتاج إلى استخدام القالب السادس (القالب الشعري) بالإضافة إلى القالب النحوي وربما قوالب أخرى على افتراض أن القالب الشعري يحتوي من المبادىء والقواعد ما يمكنه، من التفاعل مع قوالب أخرى، ومن وصف الظواهر المسماة «شعرية» وصفا كافيا ملائما.

فيما يتعلق بوظائف قوالب نموذج مستعمل اللغة الطبيعية فإنها تحدد بالدور الذي يلعبه كل قالب في عمليتي إنتاج وتأويل العبارات اللغوية، وانطلاقا من هذه التحديدات للأدوار التي تقوم بها قوالب نموذج مستعمل اللغة الطبيعية يمكن أن تقسم هذه القوالب إلى فئتين : قوالب آلات وقوالب مخازن.

تضم الفئة الأولى القالبين النحوي والمنطقي (يضاف إليهما القالب الشعري إذا ثبت ورود إضافته) في حين تضم الفئة الثانية القالب المعرفي والقالب الادراكي والقالب الاجتماعي.

ويكمن الفرق بين الفئتين في أن القوالب الآلات هي التي تضطلع بصفة فعلية بإنتاج العبارات اللغوية وتأويلها بينما يقتصر دور القوالب المخازن على إمداد القوالب الآلات بما تقتضيه عمليتا الانتاج والتأويل من معلومات غير لغوية (مدركات حسية)، معارف عامة، مواضعات اجتماعية...).

أما فيما يخص الأهمية، فمما لا يحتاج إلى برهنة أن القوالب الآلات

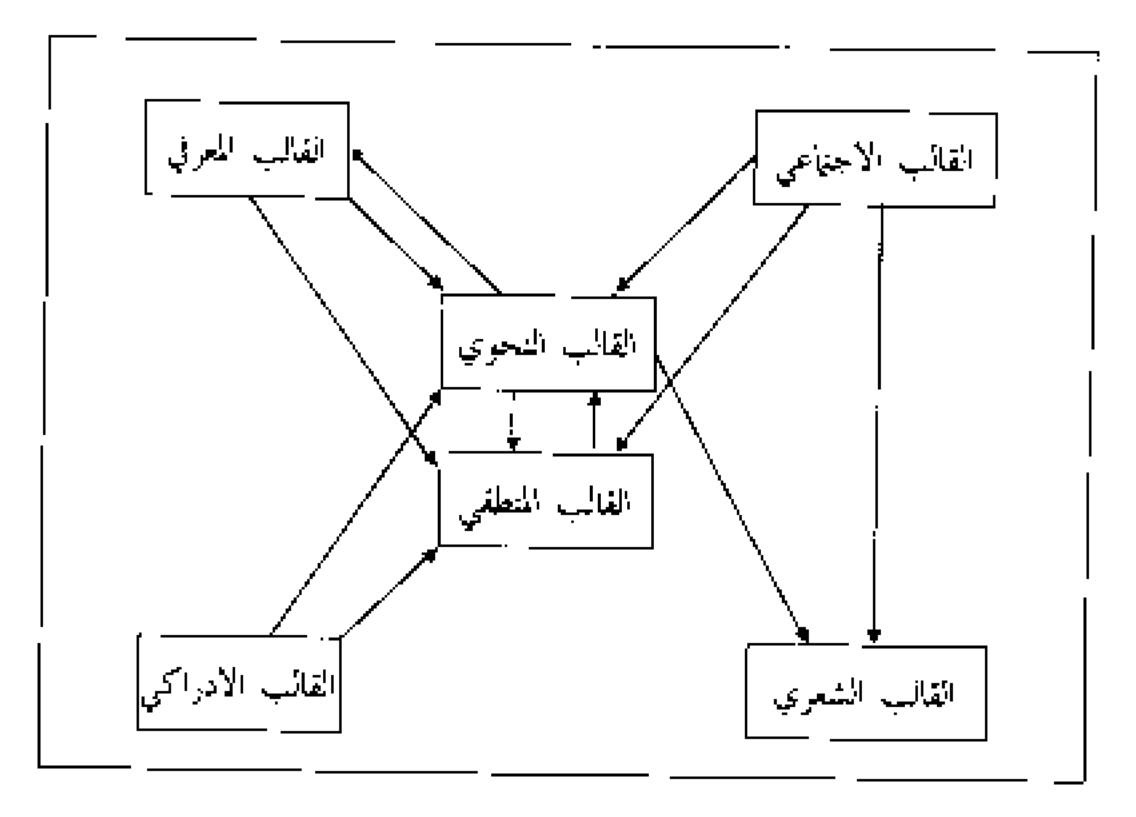
أهم من القوالب المخازن. ويتضح ذلك من أن القوالب الأولى دائمة الاشتغال في حين أن القوالب الثانية لا تشتغل إلا إذا احتيج إليها. ويمكن كذلك القول بأن الأهمية تتفاوت داخل الفئة الأولى من قالب إلى آخر فمما لا يجادل فيه أن القالب النحوي أهم من القالبين المنطقي والشعري إذ إنه من الممكن — على ندرة ذلك — أن تقتصر عمليتا الانتاج والتأويل على هذا القالب وحده. وفي المقابل، لا يتصور أن يستغنى عن هذا القالب إذا تعلق الأمر بانتاج أو تأويل عبارة لغوية ما. ولعل من الممكن كذلك إقامة سلمية بين القوالب المخازن نفسها يكون القالب الادراكي بمقتضاها دون القالبين المعرفي والاجتماعي أهمية. ومن تعديلات ذلك أن التواصل عبر اللغة لا يحتاج في جميع الحالات إلى استخدام المعلومات التي يقدمها السياق الحسي. ويصدق هذا على كل العبارات — وهي كثيرة — التي يمكن أن تؤول دون اللجوء إلى هذا الضرب من المعلومات السياقية. أما القالب الاجتماعي فيمكن أن نقول عنه إن ضرورة استخدامه دون ضرورة استخدام القالب المعرفي إذ إن ثمة أنماطا من الخطابات — كالخطاب العلمي مثلا — يمكن أن توصف بأنها محايدة اجتماعيا. في مقابل ذلك، يبدو من الصعب وجود خطاب يستغنى فيه استغناء كليا عن مخزونات القالب المعرفي.

ويمكن توضيح الأدوار التي تقوم بها قوالب نموذج مستعمل اللغة الطبيعية والعلائق القائمة بينها، في حالات اشتغالها جميعها، عن طريق الرسم التالي :

---

(50) د. أحمد المتوكل : قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي، دار الأمان الرباط، 1995 ص : 32.

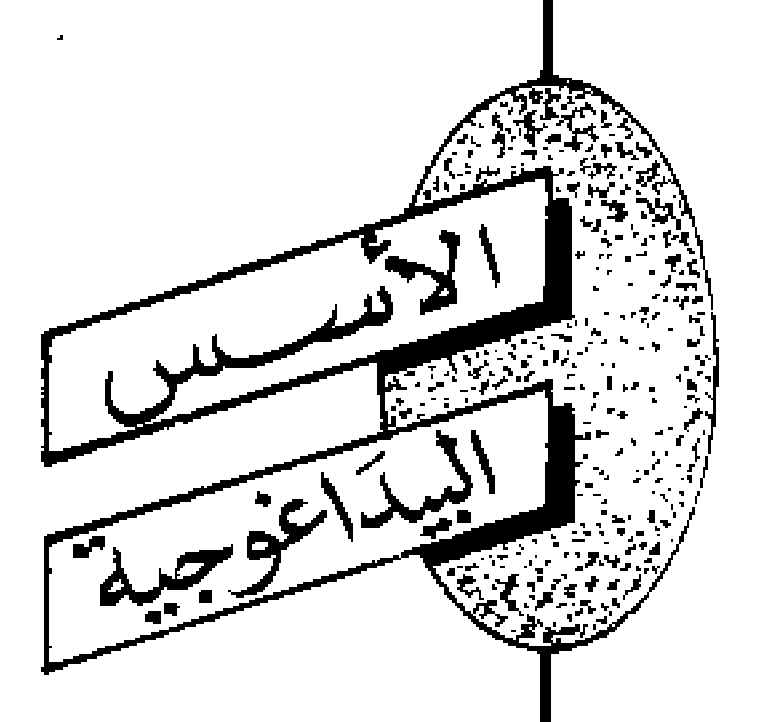
(2)



هذه هي أهم الأسس النظرية والمبادىء المنهجية التي يقوم عليها النحو الوظيفي كما يقدمه (أحمد المتوكل) باللغة العربية من خلال مجموعة من الدراسات التي أنجزها، وآخرها قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية (1966)[51].

(51) د. أحمد المتوكل : قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية المكونات أو التمثيل الصرفي التركيبي دار الأمان الرباط 1996.

المبحث الثاني



الفصل الأول

قراءة في التوجيهات التربوية لمنهاج اللغة العربية

الدرس اللغوي

التوجيهات التربوية
لمنهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي

إن منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي على وعي كبير بقيمة الدرس اللغوي، فقد :

- خصص له حصة مستقلة.
- أدمجه مع درس النصوص ودرس التعبير والانشاء في كتاب واحد.
- عالج ظواهر لغوية مختلفة (صوتية، صرفية تركيبية، بلاغية، تداولية...).
- خصص له نسبة 20 % في عملية التقويم الاجمالي.

ويقوم الدرس اللغوي على نفس الأسس والمنطلقات والمكونات التي يقوم عليها منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي.

ونسعى في هذا القسم من الدراسة إلى الوقوف عند التوجيهات التربوية لمنهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي. وكيفية معالجتها لوضعية الدرس اللغوي «الشعبة الأدبية».

1 - تحديد المجال الوثائقي :

• كراسة اللقاءات التربوية الخاصة بالأساتذة العاملين بالتعليم الثانوي : وثائق تربوية في اللغة العربية (1994).

• كراسة اللقاءات التربوية الخاصة بأساتذة اللغة العربية العاملين بالتعليم الثانوي.

• وثائق خاصة بالسنة الثانية الثانوية (1995).

• اللقاءات الخاصة بأساتذة اللغة العربية العاملين بالتعليم الثانوي : وثائق خاصة بالسنة الثالثة الثانوي (1996).

• منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي (1996).

2 – تحديد المتن :

بالنسبة للقاءات التربوية الخاصة بالأساتذة العاملين بالتعليم الثانوي (1994 و 1995 و 1996) فإنها تقدم الأسس البنائية والوظيفية التي يقوم عليها الدرس اللغوي وتحدد وضعه الاعتباري ضمن وحدات اللغة العربية بالشعبة الأدبية : درس النصوص ودرس المؤلفات ودرس التعبير والانشاء.

أما وثيقة منهاج اللغة العربية (1996)، وهي الأهم لأنها تقدم المرتكزات المعرفية والديداكتيكية للدرس اللغوي بالتعليم الثانوي، وتضم أهداف الدرس اللغوي ومحتوياته ومنهجيته، وتشمل سبع صفحات ؛ (من الصفحة 41 إلى الصفحة 47). فسنعتمد عليها لتحديد الأسس العامة للدرس اللغوي خاصة اللسانية والديداكتيكية مع الاستفادة من التوجيهات التربوية الأخرى، وتقوم قراءتنا لهذه التوجيهات على ثلاثة مستويات، وهي كما يلي :

القراءة التمهيدية :

ونكتفي في هذا المستوى القرائي بتقديم التوجيهات التربوية لمنهاج اللغة العربية الخاصة بالدرس اللغوي بالتعليم الثانوي كما هي واردة في الوثائق التربوية.

1.1 – الأهـــداف :

«يهدف الدرس اللغوي إلى دراسة بعض ظواهر اللغة العربية من حيث أنساقها النحوية والبلاغية والعروضية وبنياتها الصرفية والتركيبية. وتنطلق هذه الدراسة أساسا من النصوص كما أنها تستهدف خدمتها على نحو يمكن التلميذ من استثمار معارفه النحوية والبلاغية والعروضية في تفكيك رموز النص وتعميق دلالاته.

والدرس اللغوي شأنه شأن باقي مكونات وحدة اللغة العربية، يرمي إلى تنمية الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية، وتعميق القيم والمواقف الوجدانية»[1].

وتقدم لنا البطاقة التقنية الخاصة باللقاءات التربوية لأساتذة اللغة العربية العاملين بالتعليم الثانوي والمتعلقة بالدرس اللغوي العلاقة بين الأهداف والأنشطة التعليمية التعلمية والطريقة والوسائل كما يلي :

جدول : العلاقة بين الأهداف والأنشطة التعليمية التعلمية والطريقة والوسائل.

العناصر	الأنشطة التعليمية التعلمية	الطريقة والوسائل
1. الأهداف : تنمية الكفايات والقيم : • التواصلية •الثقافية • المنهجية • الوجدانية	– دراسة الأنساق النحوية والبلاغية والعروضية المستهدفة. – دراسة الظواهر اللغوية وبنياتها الصوتية والصرفية والتركيبية المقررة لخدمة الأهداف المتوخاة من الدرس اللغوي.	– الانطلاق من النصوص. تنمية مهارات تفكيك رموز النص بتعميق دلالاته.

(1) اللقاءات التربوية 1996 ص : 37.

2.1 - المحتويات :

روعي في تدرج محتويات الدرس اللغوي في كل مستوى من مستويات التعليم الثانوي، الانطلاق عموما من أصغر الظواهر اللغوية المتمثلة في «الصوت» و «الايقاع» للكشف عن القيم الخلافية أي المقابلات الاستبدالية للأصوات، والبنية الايقاعية للأوزان، ومنها إلى الظواهر الصرفية والتركيبية في محاولة للكشف عن العلاقات بين الكلمات داخل الجمل، وصولا إلى مستوى أعلى حيث روعي في تدرج مفردات كل مكون من مكوناته البدء بأبسط الظواهر وأقربها للتلميذ، وأيسرها في التناول قبل الانتقال إلى تلك التي تتطلب قدرات عقلية ومهارات أعلى وأرق، ومن ثم فقد تم بناء برنامج الدرس اللغوي مرحليا على أساس تخصيص السنة الأولى لدروس أقرب ما تكون إلى المداخل ليتم التركيز في السنة الثانية على بعض المفاهيم وصولا إلى تناول قضايا لغوية وأسلوبية أعمق وأدق في السنة الثالثة...»[2].

وتتضمن محتويات الدرس اللغوي الظواهر الآتية :

- الظواهر الصوتية والايقاعية.
- الظواهر الصرفية والتركيبية.
- الظواهر البلاغية والأسلوبية.

وقد روعي في هذه المحتويات مجموعة من المبادىء منها :

- **مبدأ التدرج** سواء تعلق الأمر بالمادة (الظواهر اللغوية المقررة) أو بالمتعلم :

«اتجه الدرس اللغوي إلى تدعيم مكتسبات المتعلم السابقة من حيث الظواهر الصوتية والايقاعية والأسلوبية والتركيبية... ونحا، من جهة

---

(2) منهاج اللغة العربية، 1996 ص : 42.

أخرى إلى الكشف عن الحركية التي عرفها هذا الدرس سعيا إلى تحقيق نوع من التكامل بينه وبين القراءة من ناحية وبينه وبين درس التعبير والأنشاء من ناحية ثانية»[3].

– **مبدأ الشمولية** بحيث «يتميز الدرس اللغوي في هذ المستوى، باتصاله الوثيق بالقراءة المنهجية للنصوص من جهة، وبدرسي المؤلفات والتعبير والانشاء من جهة ثانية، بحيث لا يمكن الاستغناء عن أدواته في تفكيك النصوص وقراءتها وانتاجها». ومن ثم فإنه ليس من «الضروري أن ينتظر المدرس حصة الدرس اللغوي كي يتعرض للظواهر الايقاعية أو الصوتية أو الصرفية–التركيبية لإثارة هذه الظواهر بالخصوص، والاستفادة من التفاعلات القائمة بينها في تشكيل مبنى النص ومعناه»[4].

وبناء عليه فإن القراءة المنهجية للنصوص تتفاعل مع النشاط اللغوي عن طريق الاجراءات الآتية[5] :

- استثمار النص القرائي في الدرس اللغوي.
- توجيه الدرس اللغوي إلى خدمة الظواهر النصية (التفعيلة، الرمز...).
- توظيف الظواهر التركيبية.. والظواهر الأسلوبية–التداولية (الاستفهام والاتساق) في مختلف مراحل القراءة المنهجية.

«هذه التفاعلات في مجملها تهدف أساسا إلى تحقيق وحدة درس اللغة العربية في هذا المستوى وتجسيد التناغم المنشود بين مكوناته انسجاما مع مبدأ الكفايات التي ترتقي بالمتعلم نحو قدرات أعلى من

(3) الثقافات التربوية ــ 1996 ص 14.
(4) منهاج اللغة العربية، 1996 ص : 42.
(5) الثقافات التربوية ــ 1996، ص 16.

الأداءات والمهارات المجزأة»[6].

3.1 – المنهجية : ويتم تحديدها كما يلي :

يقصد بالمنهجية في الدرس اللغوي : الكيفية المعتمدة في وصف الظواهر اللغوية انطلاقا من متن معين، ضمن الطرائق التربوية المعتمدة في حصر موضوع الظاهرة وعناصرها. والهدف من هذا الوصف هو إدراك العلاقة بين المبنى والمعنى، واستنباط الأحكام أو القواعد الواصفة للظاهرة، والتحقق من قدرتها التفسيرية بإرجاعها للنصوص من جهة، وتوظيفها في إنتاج بنيات أخرى صحيحة من جهة ثانية.

وتأخذ منهجية الدرس اللغوي النص منطلقا لها في الآن نفسه.. وتقوم على مجموعة من الخطوات والعناصر الواصفة للنشاط التربوي الهادف إلى معالجة النصوص وتحليلها لغويا في ضوء علوم العربية وقواعدها ومبادئها من أجل خدمة الأهداف الرامية إلى تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني لدى التلاميذ، وصقل قدراتهم التعبيرية نطقا وكتابة».

ومن ثم فإن منهجية الدرس اللغوي تقوم على ما يلي :

أ ــ أساليبها : ينطلق عمل الأستاذ في الدرس اللغوي من مصادر مساعدة :

– **النص الرئيس** : الذي درسه التلاميذ باعتباره منطلقا لعملية الوصف ومرجعا قد يعود إليه الأستاذ بعد الانتهاء من دراسة الظواهر اللغوية للدعم والتثبيت.

– **نصوص مساعدة** : تغطي عناصر الظاهرة المدروسة التي لم ترد في النص الرئيسي، وهي نصوص مرتبطة بموضوع الدرس.

---

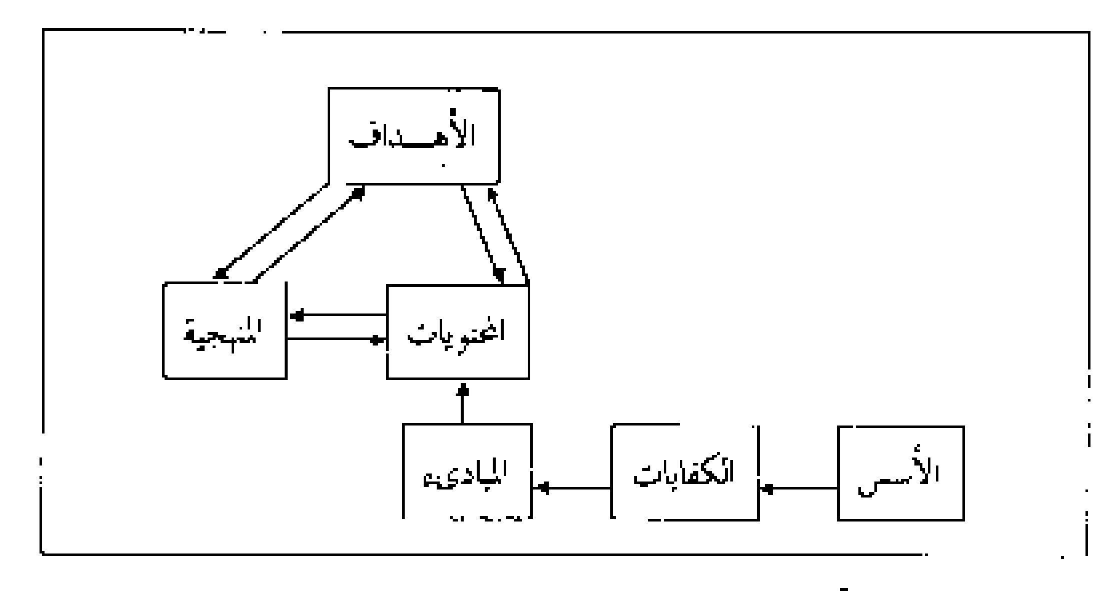
(6) نفس المرجع، ص 17.

- **نصوص لغوية** : تعالج الظاهرة المدروسة أو جزءا منها.

ب ــ خطواتها : تقوم منهجية الدرس اللغوي على أربع خطوات أساسية :

1. **مرحلة أولى** : تتم فيها القراءة الفاحصة للنص الرئيس أو المساعد أو للنص اللغوي.
2. **مرحلة ثانية** : يقوم خلالها الأستاذ وتلاميذه بوصف الظاهرة اللغوية المدروسة واستنباط المبادىء أو القواعد أو النتائج أو الاشكاليات عن طريق الاستقراء والمقارنة.
3. **مرحلة ثالثة** : ينجز خلالها التلاميذ تطبيقات على الظاهرة المدروسة بهدف ترسيخها، والوقوف على حدودها، وتوظيفها في إنتاجات شخصية.
4. **مرحلة رابعة** : يتم فيها استحضار معطيات الدرس اللغوي أثناء القراءة المنهجية وفي التعبير والانشاء.

ويتبين من خلال هذه القراءة التمهيدية للتوجيهات التربوية المتعلقة بالدرس اللغوي أنه يقوم على الأسس الآتية :



الأسس التي يقوم عليها الدرس اللغوي

2 - **القراءة التحليلية :**

وتقتصر في هذا المستوى على تسجيل الوحدات الدالة على انفتاح الدرس اللغوي بالتعليم الثانوي على الدرس اللساني الحديث والدراسات الديداكتيكية :

- الوحدة رقم 1 : (ص 41 المنهاج 1996) : / تعرف بعض الظواهر اللسانية الحديثة/

- الوحدة رقم 2 : (ص 41 المنهاج 1996) : / الانفتاح على بعض الظواهر الأسلوبية الحديثة /.

- الوحدة رقم 3 : (ص 41 المنهاج 1996) : / الانفتاح على مستجدات الدرس اللغوي/.

وتبرز هذه الوحدات الدالة رغبة منهاج اللغة العربية في الانفتاح على الدرس اللساني الحديث لتطوير قدرات التلميذ على التواصل.

بالاضافة إلى هذه الوحدات الدالة هناك بعض الاشارات الواردة في منهاج اللغة العربية (1996)، فأثناء الإشارة إلى خطة بناء منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي وتحديد المرتكزات العملية للمنهاج تتم الإشارة إلى مراعاة المنهاج للتقدم الحاصل في الميادين المعرفية ـ الثقافية خاصة النقلة النوعية التي أحدثها الدرس اللساني الحديث (ص 3 ـ المنهاج 1996)، وكذلك أثناء تحديد مصادر المنهاج يرد ما يلي : يستفيد منهاج اللغة العربية في بنائه أيضا من المقاربات المنهجية التي تطورت في حقل تدريس اللغات (ص 10 المنهاج 1996)، وحين يتم تحديد الكفايات ومبررات اختيارها نجد ذكرا للدراسات اللسانية (ص 10 و 11 منهاج 1996).

إن هذه الوحدات والاشارات الدالة على انفتاح منهاج اللغة العربية

بالتعليم الثانوي على الدرس اللساني الحديث تهدف في العمق إلى اكساب التلميذ «مجموعة من قدرات ومهارات تعبر عن كفاية التواصل والتعبير، واستقبال الخطاب الشفهي والمكتوب، وفك رموزه، وإدراك خصوصياته وأنماطه وأهدافه وبواعثه والتمكن من مهارة إنتاج خطاب منسجم مع سياق التواصل ووضعياته»(7)، وبناء عليه يمكن إعادة قراءة الكفايات المحددة للدرس اللغوي وخصائصه بالتعليم الثانوي والتي يسعى منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي إلى تحقيقها وتقويمها في ضوء ارتباطها بأسس المعرفة اللسانية التي يستمد منها الدرس اللغوي مقوماته المعرفية كما يلي :

جدول العلاقة بين الاتجاه اللساني والمبادىء النظرية

الاتجاه اللساني	المبادىء النظرية
– اللسانيات المعيارية «التقليدية»	– معرفة علوم البلاغة العربية من بيان ومعان وبديع. – معرفة بعض خصائص البنية الصوتية الإيقاعية للغة. – تربية حاسة السمع. – اكتساب حس فني للتمييز بين معايير الجمال في الأسلوب والإيقاع. – اكتساب حاسة التذوق الفني المستندة إلى معايير فنية وجمالية.

(7) منهاج اللغة العربية ــ 1996 ص : 11.

– اللسانيات الوصفية «البنيوية»	- القدرة على وصف الظواهر اللغوية واستقرائها والمقارنة بينها. – التمكن من تطبيق القواعد والمفاهيم والأساليب المكتسبة في تحليل أو قراءة النصوص وفي التعبيرين الشفهي والكتابي. – تنمية الرصيد النحوي والصرفي. – التمكن من التأمل في النصوص اللغوية الواصفة.
– اللسانيات الوظيفية	– الإلمام بأساليب التواصل وأغراض استعمال عبارات معينة. – التمكن من التعبير بأكثر من أسلوب أو صيغة على الفكرة الواحدة. – التمكن من مطابقة المقال للمقام.

ونعتبر هذا الجدول بمثابة شبكة أدرجنا فيها الأهداف المحددة للدرس اللغوي واعتمادا عليها تم الحديث عن ثلاثة اتجاهات لسانية : اللسانيات المعيارية (الاتجاه التقليدي) واللسانيات الوصفية (الاتجاه البنيوي) واللسانيات الوظيفية، ويمكن إحصاء الوحدات المكونة (المبادىء النظرية) لكل أصل من الأصول النظرية كما يلي :

جدول مقارنة النسب المئوية للاتجاهات اللسانية
التي يقوم عليها الدرس اللغوي

الاتجاه اللساني	عدد الوحدات	النسبة المائوية
المعياري	5	% 38.46
الوصفي	5	% 38.46
الوظيفي	3	% 23.07
المجموع	13	% 100

يبين الجدول المقدم أعلاه أن نسبة الاتجاه اللساني المعياري 38.46 % ونسبة الاتجاه الوصفي 38.46 % وهي نسب مئوية متساوية في حين أن نسبة الاتجاه اللساني الوظيفي 23.07 % وهي نسبة لا تبتعد كثيرا عن سابقيها، ولذلك نقترح اختزال الاتجاهين المعياري والوصفي في ما أسماه المنهاج (1996) «بالقدرة اللسانية» والاتجاه الوظيفي في «القدرة التواصلية» حين كان يوضح مفهوم الكفاية التواصلية كما يلي :

«يقصد بالكفاية التواصلية مجموع القدرات التي تمكن من اكتساب اللغة واستعمالها وتوظيفها نطقا وكتابة في مختلف مجالات التواصل، ويمكن إجمال هذه القدرات فيما يلي :

- قدرات لسانية على التعبير الفصيح والسليم الذي يراعي قواعد النحو، وصيغ الصرف، وأوجه دلالة الألفاظ والأساليب.
- قدرات تواصلية على تلقي الخطاب وتبليغه من خلال عقد رموزه

وحلها بحسب وضعيات التواصل، وشروط المرجع، سواء أكان الخطاب شفهيا أو مكتوبا.

- قدرات تعبيرية على تنويع صيغ التعبير، وأساليبه، واختيار المقال المناسب للمقام».

وتخصص هذه الكفاية بحسب مستويات التعليم الثانوي كما يلي :

تخصص الكفاية بحسب مستويات التعليم الثانوي	السنة الأولى	تنمية القدرات المكتسبة سابقا على التواصل والتعبيرين الشفهي والكتابي، وتقويتها بمجموعة من التداريب والتمارين والتطبيقات، والتمكن من الأساليب المساعدة على التعبير عن الآراء والعواطف بسهولة ووضوح.
	السنة الثانية	تحسين القدرات المكتسبة سابقا، وتعميق المعارف اللغوية، وعقلنة علاقاتها بعضها بصورة تمكن من اكتشاف الأحاسيس والانفعالات والأفكار الجديدة والاعراب عنها بسهولة ووضوح.
	السنة الثالثة	تعزيز وصقل القدرات المكتسبة في مجال التواصل بصورة تمكن من امتلاك معجم أوسع وأدق، واتقان استعمال اللغة العربية في إنجاز مختلف أنواع الخطاب بشكل يدل عن معرفة حقيقية بالأفكار والقضايا المعبر عنها، وينم عن استقلال في الشخصية وتميز في التعبيرين الشفهي والكتابي.

هكذا يتبين أن الدرس اللغوي بالتعليم الثانوي أصبح يقوم على تطوير الكفاية اللغوية للمتعلم بناء على تصور جديد ينسجم مع متطلبات التجديد المعرفي والديداكتيكي، ومستجيبا لدواعي التخطيط الهادف والتدريس الفعال.

3 - القراءة التركيبية-التقويمية :

يمكن اعتمادا على المبادىء النظرية المستمدة من أهداف الدرس اللغوي بالتعليم الثانوي والتي تم ترجمتها في شكل كفايات (الكفاية التواصلية ــ الكفاية المنهجية ــ الكفاية الثقافية ــ القيم والمواقف الوجدانية)، تحديد طبيعة الخطاب الديداكتيكي والأنشطة التعليمية التعلمية المطلوب تحقيقها، ونقدم ذلك في هذا الجدول :

جدول علاقة الخطاب الديداكتيكي بالأنشطة التعليمية التعلمية

نوع الخطاب الديداكتيكي	الأنشطة التعليمية التعلمية
• الديداكتيك المعيارية	– استنباط القواعد الواصفة للظاهرة اللغوية. – حفظ القواعد وتطبيقها. – اعتماد المتن اللغوي المكتوب. – تنمية الحس الجمالي شفويا وكتابيا. – صقل القدرات التعبيرية شفويا وكتابيا. – التمييز بين المستويات اللغوية.
•الديداكتيك الوصفية	– التركيز على التطبيقات اللغوية. – توظيف مهارة تعميم نتائج القواعد لانتاج بنيات لغوية أخرى.

	المقارنة بين الظواهر اللغوية. – الانطلاق من الجملة كوحدة لدراسة الظاهرة اللغوية ووصفها.
• الديداكتيك الوظيفية	– الاعتماد على الاستعمال الشفوي. – الاعتماد على تنويع الاساليب الغوية حسب وضعيات التواصل. – استحضار النص أو الخطاب منطلقا لدراسة الظواهر اللغوية نظريا وتطبيقيا. – استثمار الأساليب اللغوية في التواصل. – القدرة على اختيار المقال المناسب للمقام.

وتسمح المستويات القرائية السابقة بالقول : إن الدرس اللغوي في منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي يقوم على مستويين أساسيين :

• **مستوى بنائي** : ويتمثل في البنية العامة المكونة للدرس اللغوي وكيفية تنظيم محتوياته.

• **مستوى وظيفي** : ويشمل بعدين :

– بعد منهجي–ثقافي : ويتميز الدرس اللغوي في هذا المستوى باتصاله الوثيق بالقراءة المنهجية للنصوص من جهة وبدرسي المؤلفات والتعبير والانشاء من جهة أخرى، ويتم هذا التفاعل عن طريق الاجراءات التالية.

* استثمار النص القرائي في الدرس اللغوي.

* توجيه الدرس اللغوي إلى خدمة الظواهر النصية (التفعيلة، الرمز...).

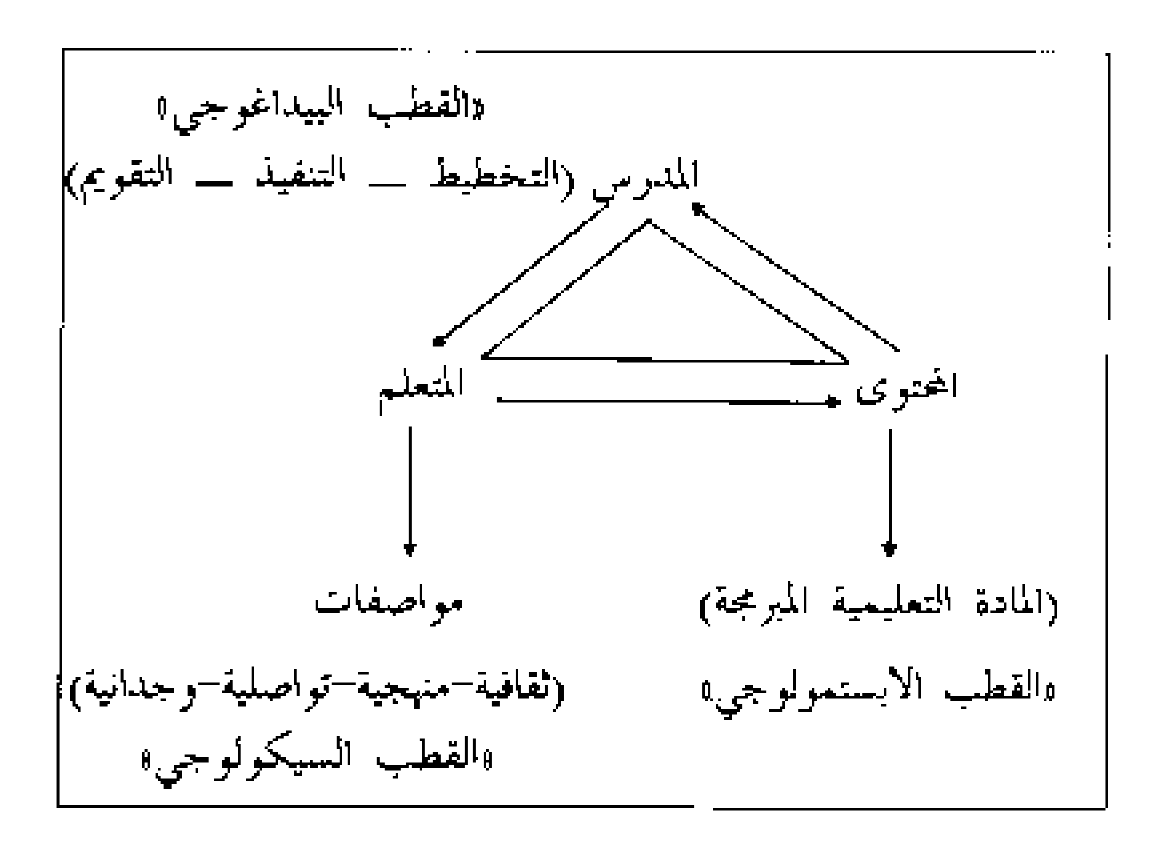
* توظيف الظواهر التركيبية (الجملة) والظواهر الأسلوبية–

التداولية (الانسجام والاتساق) في مختلف مراحل القراءة المنهجية خاصة المرحلة الثانية.

«هذه التفاعلات في مجملها تهدف أساسا إلى تحقيق وحدة درس اللغة العربية في هذا المستوى وتجسد التناغم المنشود بين مكوناته انسجاما مع مبدأ الكفايات التي ترتقي بالمتعلم نحو قدرات أعلى من الأداءات والمهارات المجزأة»[8].

- بعد تواصلي : حيث يتم التركيز في هذا المستوى على القواعد الوظيفية الأكثر تداولا والتي يشيع الخطأ في استعمالها.

كما أن الخطاطة العامة لتنفيذه تشمل ثلاثة أقطاب تمثل لها بهذا الشكل :



* الخطاطة العامة لتنفيذ الدرس اللغوي.

(8) اللقاءات التربوية، 1996، ص : 17.

الفصل الثاني

قراءة في الكتاب المدرسي

الدرس اللغوي "النحو الوظيفي"

الكتاب المدرسي

يعتمد منهاج اللغة العربية في تنفيذه على عدة سبل منها[9]:

1 – **وظائف التدريس** : أي ما يقوم به المدرس، وهي :

- وظيفة التخطيط.
- وظيفة التنظيم.
- وظيفة التنشيط.
- وظيفة التقويم.

2 – **أنشطة التعلم** : أي ما يقوم به التلميذ، وهي :

- إنجاز مهام التعلم.
- المساهمة في النشاط التعليمي.
- الاتصال بالمحيط الوثائقي.
- إنجاز الفروض.
- النشاط المفتوح.

3 – **الوسائل والوسائط** :

1.3 – الوسائل :

– **أهمها** الكتاب المدرسي الذي يعتمد على مبدأ تعلم التعلم، والتكامل بين المحاور والمواضيع.

(9) اللقاءات التربوية – 1994، ص : 16.

2.3 – الوسائط :

وتمثل سندا مهما لعلاقة التواصل بين المعلم والمتعلم، ومنها :

- الوثائق والمطبوعات التي تشكل مصادر للمعلومات.
- الرسوم والجداول.
- المعينات السمعية البصرية (...).

ويقوم الكتاب المدرسي بعدة وظائف، منها :

- وظيفة نقل المعارف وهي أكثر الوظائف شهرة وترتبط بالمتعلم.
- وظيفة تطوير الكفايات والقدرات بحيث تسمح كذلك بتنظيم المعارف والبحث عن المعلومات والتكوين (...).
- وظيفة تدعيم المكتسبات.
- وظيفة تقويم المكتسبات.
- يقدم ترجمة عملية للمنهاج الدراسي وأساليب تنفيذه.
- يعتبر دليلا للمدرس في التحضير والانجاز والتقويم.
- يعتبر مصدرا من مصادر تعلم التلميذ.

ويستخدم الكتاب المدرسي باعتباره مصدرا من مصادر المتعلم ووسيلة من وسائله، ومن أهداف استخدامه ضمن موارد الدرس ووسائله ما يلي :

- سند يتضمن النصوص المساعدة والوثائق التي تعد منطلقا للنشاط المدرسي.
- مرجع للتمارين التي يشتغل عليها التلاميذ.
- فضاء للصور والرسوم والوسائل التوضيحية الأخرى التي لا يتوفر عليها التلاميذ.

• مصدر لقراءة الملحقات والشروح.

• مساعد على إجراء عمليات التقويم[10].

ويتضمن الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربيةالشعبة الأدبية سلك التعليم الثانوي، المكونات الآتية :

• درس النصوص.

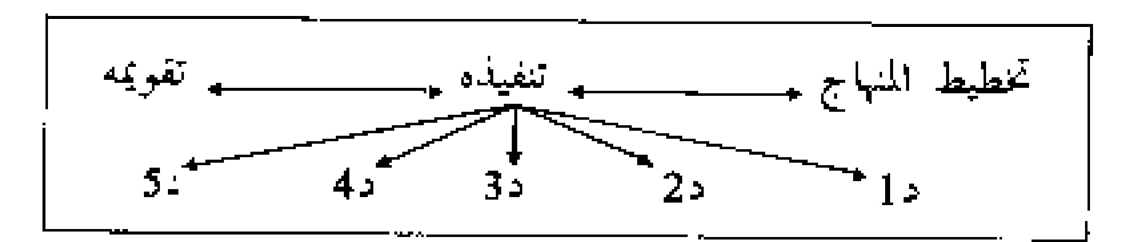
• الدرس اللغوي.

• درس التعبير والانشاء.

وسنحاول أن نقف عند محتويات «الدرس اللغوي» التي اعتمدت إطارا نظريا مستمدا من النحو «الوظيفي» كما صاغه (أحمد المتوكل) باللغة العربية في العديد من الدراسات التي أنجزها حول نحو اللغة العربية الوظيفي، وذلك ب :

تعيينها وتصنيفها وتبويبها ثم تقديم ملاحظات عامة عن كيفية إنجازها ومقترحات لتطوير الدرس اللغوي الوظيفي.

وقد اخترنا الاشتغال على الدرس لأنه يشكل نظاما مصغرا ينتمي إلى نظام أكبر وأشمل[11]، كما يعكس ذلك هذا الرسم:



د : الدرس

(10) عبد اللطيف الفارابي : تحضير الدروس وتخطيط عملية التعلم : دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها، المعرفة التربوية 1، مطبعة النجاح الجديدة ط 1، البيضاء، 1996، ص : 13.

Galisson R. : Coste D. : Dictionnaire de didactique des langues, p. 41 (11) pp.190 312.

إضافة إلى أن الدرس يشتمل على مجموعة من العناصر والمكونات تتعدى المادة المعرفية لتصبح تفكيرا فيما يصطلح عليه في البحث الديداكتيكي بمفهوم استراتيجية التعليم والتعلم (Stragégie d'enseigne-ment apprentissage)[12] حيث تتحدد خصائص الدرس فيما يلي[13]:

1. على المستوى الأهداف يتوخى الدرس :

أ ــ اكتساب التلاميذ معلومات ومعارف جديدة.

ب ــ تطبيق وممارسة طريقة في العمل والتفكير.

ج ــ تطبيق ما تم التوصل إليه في وضعيات أخرى.

د ــ مساعدة التلاميذ على الاكتشاف.

هـ ــ تركيب الدروس السابقة.

و ــ تلخيص المفاهيم الأساسية.

ز ــ الربط بين الدروس السابقة واللاحقة على مستوى المحتوى.

2 - يلزم أن يكون محتوى الدرس صحيحا وجديدا وأن يكون منسجما مع مستويات المتعلمين والمدة الزمنية المخصصة.

3 - على مستوى البنية تختلف بنيات الدرس حسب طرائق التعلم... وإن كانت تبدأ غالبا بالربط بالمعطيات السابقة وتنتهي بها.

وتبعا لذلك فإن العملية التعليمية التعلمية لا يمكنها أن تستغني عن المحتوى[14] كمكون أساسي من مكوناتها وإن كانت المكانة التي

---

(12) عبد اللطيف الفارابي : نفس المرجع، ص : 12.

(13) نفس المرجع، ص : 13.

(14) يعرف ديكورت Decorte المحتوى كما يلي : «نعني بالمحتوى هذا الجزء من الثقافة الموجودة وبالأخص الأنساق الصورية (système formels) التي نقدمها للتلاميذ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية» (عن جماعة من الباحثين : كيف =

يحتلها تختلف باختلاف المقاربات البيداغوجية، كما يبين الجدول الآتي :

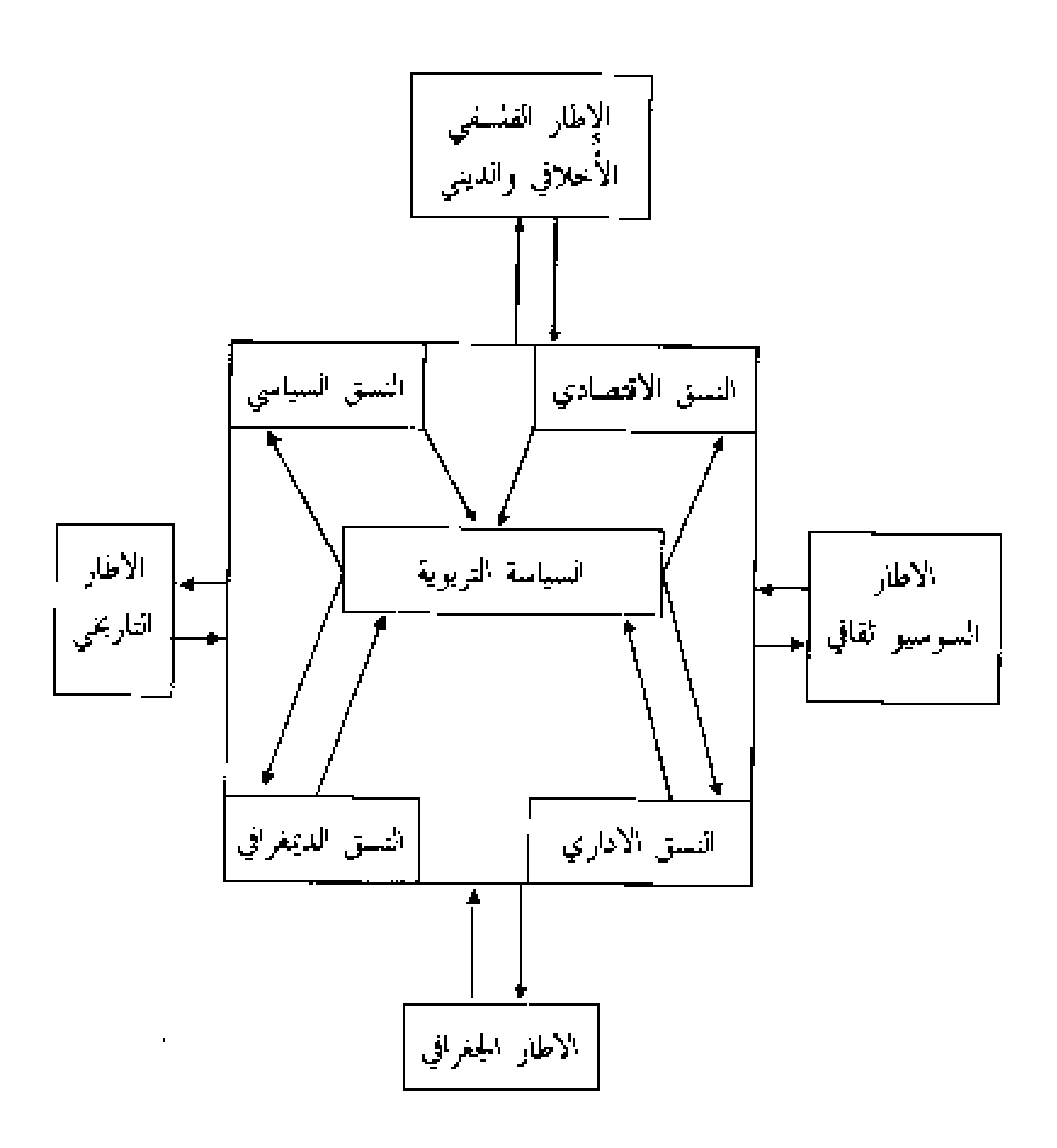
جدول المقاربة البيداغوجية والنظر إلى المحتوى

المقاربة البيداغوجية	النظر إلى المحتوى
المتمركزة حول تبليغ المعرفة «التقليدية»	التمركز حول المحتوى (المادة التعليمية) مجزأة إلى أقسام حيث تتخذ صبغة تراكمية وتقنينية.
المتمركزة حول تعديل السلوك «السلوكية»	– صياغة المحتويات على شكل سلوكات يقوم بها المتعلم في وضعيات محددة.
المتمركزة حول نمو الشخص «البنائية»	– المحتويات أنشطة آنية غير مخططة مسبقا حيث تنطلق من حاجيات المتعلم وحوافزه ومشكلاته وتنتج عن بحثه واكتشافه الذاتيين.
المتمركزة حول نشاط الجماعة «السوسيوبنائية»	– ليست هناك محتويات جاهزة وإنما هناك وضعيات تربوية تتيح للتلاميذ القيام بأنشطة وأعمال جماعية، ولذا فإن المحتويات غير مجزأة إلى مواد وفروع، بل إنها متداخلة وتتمركز حول حاجيات الجماعة وميولاتها ومشاكلها وأهدافها.

هذه المحتويات لا تبنى عن طريق تفضيل معلومات معينة على أخرى، ولكنها تحدد اعتمادا على التصورات التي تتوفر لدى أصحاب القرار السياسي حول الانسان والمجتمع الملائمين لنسق تربوي معين، وهكذا فالمعرفة التي يقع عليها الاختيار يتوقع منها أن تكون في خدمة

= التدريس بواسطة الأهداف، سلسلة علوم التربية، العدد 2، ط 1، مطبعة النجاح الجديدة، 1989، ص : 74-75.

السياسة التربوية التي تطمح إلى تشكيل نموذج مجتمعي وإنساني محددين. وبناء عليه فالسياسة التربوية هي التي تحدد وتوجه المحتويات المراد تدريسها، ولذلك فهي غير قادرة على إدماج كل المعرفة المتوفرة بالوسط الأصلي للمعرفة في المقررات الدراسية، وقد لخص (داينو D'hainaut) مختلف العلاقات المتفاعلة مع السياسة التربوية في هذه الخطاطة[15]:



(15) philippe Jonnaeri : Conflits de savoirs et didactique, p. 104.

وتتجسد محتويات الدرس اللغوي الوظيفي في مجموعة من الدروس تكون مادة لغوية مهمة في الكتاب المدرسي.

- محتويات الدرس اللغوي الوظيفي

كما تقدمها الكتب المدرسية : السنة الأولى والثانية والثالثة الشعبة الأدبية / التعليم الثانوي.

جدول توزيع محتويات الدرس اللغوي
النحو الوظيفي

السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة	
الوحدة 3	الوحدة 4	الوحدة 3	الوحدة 4	الوحدة 4	الوحدة 5
الإنسان والحب	الإنسان والحرية	الإتباع والإبداع	الحكي والوصف	تطوير الأشكال الأدبية	قراءة النص الأدبي
ظواهر صرفية وتركيبية	ظواهر تركيبية	ظواهر أسلوبية	ظواهر أسلوبية وبلاغية	ظواهر تركيبية	ظواهر أسلوبية وتداولية
• الدرس (1): الحدود والوظائف • الدرس (2): التوسع • الدرس (3): التقليص المحافظة	• الدرس (1): حروف العطف (الواو) • الدرس (2): حروف العطف	• الدرس (1): القصر وأحكامه • الدرس(2): الوصل والفصل	• الدرس (1): الاستفهام • الدرس (2): الأمر والنهي	• الدرس (1): الجملة البسيطة • الدرس (2): الجملة المركبة	• الدرس (1): الاتساق

والملاحظ من خلال الجدول أن محتويات الدرس اللغوي التي تستمد أساسها المرجعي من نظرية النحو الوظيفي تخضع لمبدأ التدرج المبني على وعي تربوي وديداكتيكي بطبيعة المعرفة اللغوية وبخصوصية

المتعلم، فقد اتجه الدرس اللغوي إلى تدعيم مكتسبات المتعلم السابقة من حيث الظواهر الصوتية والأسلوبية والتركيبية، كما أنه روعي في تدرج محتوياته في كل مستوى من مستويات التعليم الثانوي، الانطلاق من أصغر الظواهر اللغوية المتمثلة في «الصوت» «الايقاع» للكشف عن القيم الخلافية أي المقابلات الاستبدالية للأصوات، والبنية الايقاعية للأوزان، ومنها إلى الظواهر الصرفية والتركيبية في محاولة للكشف عن العلاقات بين الكلمات داخل الجمل وصولاً إلى مستوى أعلى حيث يتم الكشف عن العلاقات بين الجمل داخل الخطاب، كما روعي في تدرج مفردات كل مكون من مكوناته البدء بأبسط الظواهر وأقربها للتلميذ، وأيسرها في التناول قبل الانتقال إلى تلك التي تتطلب قدرات عقلية ومهارات أعلى وأرق، ومن ثم فقد تم بناء برنامج الدرس اللغوي مرحليا على أساس تخصيص السنة الأولى لدروس أقرب ما تكون إلى المداخل ليتم التركيز في السنة الثانية على بعض المفاهيم، وصولا إلى تناول قضايا لغوية وأسلوبية أعمق وأدق في السنة الثالثة»(16).

وسنحاول أن نحصر محتويات الدرس اللغوي الوظيفي بناء على ثلاث ظواهر لغوية كبرى وهي :

1. ظواهر معجمية.
2. ظواهر تركيبية.
3. ظواهر تداولية.

وبناء على هذا التصنيف وهو الذي يعتمده (د. أحمد المتوكل) في العديد من دراساته لنحو اللغة العربية الوظيفي سنعيد ترتيب وتنظيم معطيات الجدول السابق (جدول توزيع محتويات الدر اللغوي) كما يلي :

(16) منهاج اللغة العربية : 1996 ص : 42.

جدول الظواهر اللغوية «الوظيفية»

ظواهر معجمية	ظواهر تركيبية	ظواهر تداولية
- التوسيع - التقليص - المحافظة	الجملة البسيطة الجملة المركبة	- الوظائف - العطف - القصر وأحكامه - الوصل والفصل - الاستفهام - الأمر والنهي - الاتساق

ونسعى من خلال تقديم هذه الظواهر بهذا الشكل إلى تقريب الدرس اللغوي الوظيفي من المدرس حتى يتمكن من إنجازه وهو على وعي بالظاهرة اللغوية العامة التي تؤطر كل درس نظرا لأن الوعي بخصوصية كل ظاهرة لغوية سيمكنه من وضعها في أصولها العلمية (اللسانية) وتدريسها بناء على فرضياتها الكبرى وعلى ضوء التحول الذي تعرفه نظرية النحو الوظيفي، فظاهرة (التوسيع والتقليص والمحافظة) مثلا يعالجها النحو الوظيفي ضمن القضايا المعجمية في اللغة العربية[17] : اشتقاق المحمولات الفعلية، حيث يبرز مختلف أنماط العلاقات الواردة في اللغة العربية بين المفردات الأصول والمفردات المشتقة، وكيفية رصد هذه العلاقات انطلاقا من الفرضية التي تعتبر أن مفردات اللغة صنفان :

---

(17) د. أحمد المتوكل : قضايا معجمية، المحمولات المشتقة في اللغة العربية، مطبعة المعارف الجديدة، الطبعة 1، 1988 الرباط.

• مفردات أصول يمثل لها في المعجم في شكل إطار حملي.

• مفردات مشتقة عن طريق نسق من قواعد الاشتقاق تمكن من تكوين مفردات جديدة.

ويقدم تصنيفا لمختلف القواعد اللغوية المنتمية إلى هذا النسق حسب التغيير الذي تحدثه في الأطار الحملي الدخل.

وظاهرة «الاستفهام» يعالجها ضمن القضايا التداولية(18) انطلاقا من أربعة مباحث كبرى، وهي :

• البؤرة في الجمل الاستفهامية.
• استفهام الحمل.
• استفهام المكون.
• الاستفهام واستلزاماته الحوارية.

وقد تم الاقتصار في الدرس المنجز في الكتاب المدرسي(19) على المبحث الرابع فقط «الاستفهام واستلزاماته الحوارية» أو ما أطلق عليه في الكتاب المدرسي «الاستلزام الحواري للاستفهام». والواقع أنه لا يمكن دراسة مفهوم الاستفهام بمعزل عن الشبكة المفاهيمية التي تؤطره (Reseau conceptuel) والتي تساهم في تشييده والتحكم فيه وتحليله.

كذلك درس «الجملة» فقد جنح الكتاب المدرسي إلى معالجتها اعتمادا على فرضيات لغوية مستمدة من أصول نظرية لسانية متعددة : اللسانيات الوظيفية واللسانيات التوليدية والنحو العربي القديم، ويتجلى ذلك من خلال الخطوات المعتمدة في إنجاز الدرس والمفاهيم اللسانية

---

(18) د. أحمد المتوكل : دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الطبعة الأولى، 1986 البيضاء.

(19) اللغة العربية، السنة الثالثة ثانوي، شعبة الآداب، كتاب التلميذ، منشورات مطبعة النجاح الجديدة، ص : 124 ـــ 1995 البيضاء.

العديدة الموظفة، مما جعل هذا الدرس يطرح العديد من المشاكل الابستمولوجية والديداكتيكية والبيداغوجية.

وبذلك يتبين أن انتقال المعرفة من مجالها العلمي الصرف إلى المجال التعليمي يحدث فيها تغييرات عديدة، ويشير (أستولفي/Astolfi) إلى أن تعيين عنصر ما من المعرفة العلمية ليصبح موضوعا للتدريس يحدث تحولا كبيرا في طبيعة هذا العنصر في الوقت الذي تتغير فيه الأسئلة التي يسمح هذا الأخير بالإجابة عنها وكذا الشبكات العلائقية التي يقيمها مع مفاهيم أخرى، وبناء عليه توجد «ابستمولوجيا مدرسية» (Epéstémologie scolaire) يمكن تمييزها عن الابستمولوجيا المعتمدة في المعارف المرجعية (Les savoirs de référence)[20]. إلا أن هذه التغييرات التي تلحق المعرفة حين نريد تدريسها ينبغي اشتقاقها عبر النقل الديداكتيكي، ويرى (دوفلاي/Develay) أنه على المدرس أن يستحضر ثلاث صيغ منطقية أثناء إعداده لوضعية تعليمية : منطق المحتويات ومنطق التلاميذ ومنطقه البيداغوجي الخاص[21].

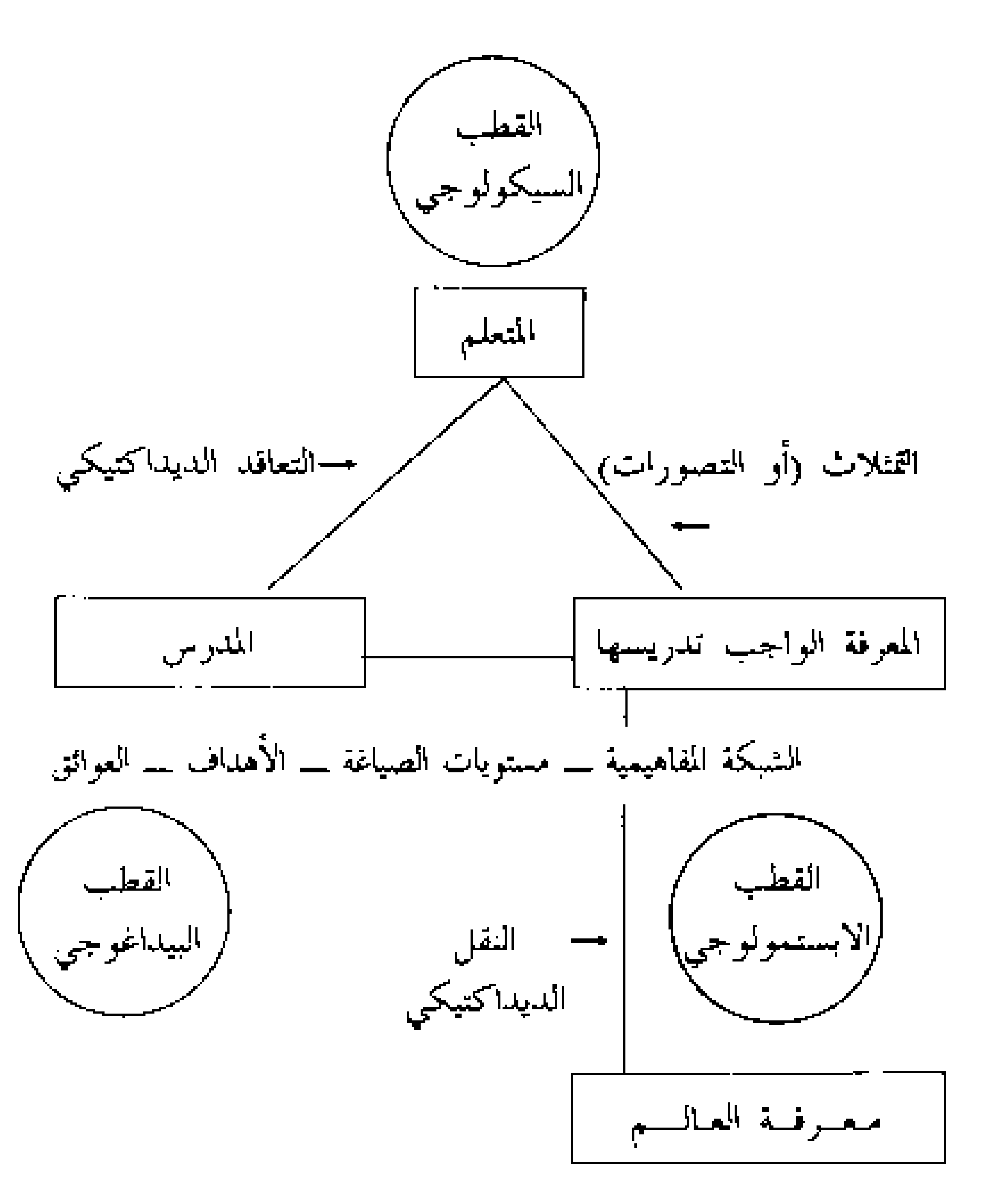
ويشكل مفهوم النقل الديداكتيكي إلى جانب التمثلات ومستويات الصياغة والعقد الديداكتيكي والشبكة المفاهيمية والهدف ـــ العائق ـــ... مجموع المفاهيم المعتمد كليا لتأسيس الحقل المفاهيمي للديداكتيك والذي بإمكانه أن يرقى بتدريسية المواد.

وفيما يلي تقديم للخطاطة التي يقترحها (دوفلاي Develay) ويسعى من خلالها إلى تعيين موضوع المفاهيم الديداكتيكية بما في ذلك النقل الديداكتيكي :

---

(20) (J.F.) Astolfi et M. Develay : La didactique des Sciences, que sais-je ? 3 éd. P.U.F. 1993, p. 42

(21) M. Develay : De l'apprentissage à l'enseignement : Pour une épistémologie scolaire, ESF, 2éd. Paris, p. 15.



إن المعطيات التي قدمناها تبين أن المعرفة العلمية التي يتعاطاها المختصون كاللسانيات مثلا تخضع لتحولات حين تنقل وتصبح معرفة مدرسة بحكم تغيير الفرضيات والأسئلة والأهداف التي تحكم كل حقل معرفي، إلا أن المسافة بينهما لا ينبغي أن تمتد بشكل قد يؤثر سلبا على المعرفة المدرسة والتلميذ وهذا ما يفرض على المدرس العمل على بناء المعرفة المدرسة على أسس يراعي فيها خصوصية : المعرفة

العلمية والمعرفة المدرسة والمعرفة التي يكتسبها التلميذ لأنه في غياب الوعي بهذه الأسس وبكيفية النقل الديداكتيكي للمحتويات المعرفية والمفاهيم المدرسة فإن بناء «ابستمولوجيا مدرسية» يبدو أمرا مستعصيا، لذا ينبغي التفكير في أحسن السبل التي تمكن المتعلم من استيعاب المعارف حتى نتمكن من عقلنة النقل الديداكتيكي.

ونختم هذا القسم من الدراسة بتقديم ملاحظات عامة حول كيفية تنفيذ دروس النحو الوظيفي في الكتاب المدرسي السنة الأولى والثانية والثالثة، الشعبة الأدبية.

– ملاحظات عامة حول كيفية تنفيذ دروس النحو الوظيفي في الكتاب المدرسي :

من خلال تتبعنا لكل الدروس المنجزة في الكتاب المدرسي الشعبة الأدبية السنة الأولى والثانية والثالثة والتي تم الاعتماد في إنجازها على الأسس اللسانية والمستمدة من نظرية النحو الوظيفي كما صاغه د. أحمد المتوكل في العديد من دراساته يمكن تقديم مجموعة من الملاحظات مع الاشارة إلى أن اعتماد الدرس اللغوي للنحو الوظيفي إطارا مرجعيا ليس معناه جعل هذا النحو غاية في حد ذاته بل هو فقط وسيلة ينبغي استثمارها لتنمية قدرات التلميذ اللسانية والتواصلية، وذلك باقداره على التعبير الفصيح والسليم وتلقي الخطاب وتبليغه واختيار المقال المناسب للمقام، كما أنه ينبغي أن يستثمر في القراءة المنهجية ودرس التعبير والانشاء ودرس المؤلفات مع مراعاة المبادىء والأسس والتي يقوم عليها والأهداف التي يتوخى تحقيقها، وفيما يلي جرد لهذه الملاحظات :

• غياب تصور متكامل ينظم الظواهر اللغوية المقررة بشكل دقيق بحيث يضمن انسجامها مع خصوصية النحو الوظيفي (المحتوى)

وكذا مع المتعلم وبعض المبادىء التي يقوم عليها منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي كمبدأ التدرج ومبدأ تعلم التعلم.

• عدم اتباع خطة واحدة في إنجاز الدروس مع نهج مبدأ الكم والتراكم المعرفي مما قد ينعكس سلبا على المتعلم والحصة الزمنية المخصصة للدرس اللغوي (نموذج درس العطف ــ الاستفهام ــ الجملة).

• الاكثار من مفاهيم لسانيات النحو الوظيفي دون توضيحها مما يؤثر على كيفية إنجاز الدرس نظرا للصعوبات التي يطرحها ذلك على المدرس والمتعلم وحتى حين توضح بعض المفاهيم فغالبا ما يتم ذلك في غياب ربطها بسياقها اللساني وبالفرضيات التي تؤطرها، وأحيانا توضح هذه المفاهيم بشكل يسيء إلى محتواها (مفاهيم درس الاستفهام مثلا وكذلك مفاهيم درس الحدود والوظائف...).

• تغييب مبدأ التكامل بين وحدات مواد اللغة العربية في التعامل مع النحو الوظيفي سواء في السنة الأولى أو الثانية أو الثالثة الشعبة الأدبية، وفي هذا السياق ينبغي أن يستثمر النحو الوظيفي في القراءة المنهجية وفي درس المؤلفات خاصة وأن النماذج الأخيرة منه قد طورت الكفاية التواصلية لهذا النحو ليصبح نحوا للنص والخطاب.

• معظم الظواهر اللغوية التي تم الاعتماد في إنجازها على النحو الوظيفي في السنوات الثلاث لم تحترم الاطار النظري المنظم لهذه الظواهر اللغوية التي يعالجها النحو الوظيفي وبعض مبادئه المنهجية كما يقدم ذلك الدكتور أحمد المتوكل في دراساته لنحو اللغة العربية الوظيفي، فغالبا ما يتم الخلط بين مفاهيم النحو العربي القديم ومفاهيم

النحو الوظيفي وأحيانا النحو التوليدي التحويلي (درس الجملة مثلا) وكذلك (درس الحدود والوظائف) مما قد يكرس في ذهن المدرس والتلميذ تصورات خاطئة من قبيل اعتبار النحو الوظيفي وكأنه نحو يتم فيه استبدال مفاهيم قديمة بمفاهيم حديثة، وتبعا لذلك ينبغي احترام الأسس والمبادىء العامة المنظمة لنظرية النحو الوظيفي مع الأخذ بعين الاعتبار وضعية المتعلم والأهداف المتوخاة من المادة في المجال التعليمي–التعلمي وهو مجال له أسئلته الخاصة.

• ضرورة الاهتمام بموضوع النقل الديداكتيكي والذي يراعي جميع الشروط المكونة للعملية التعليمية إذ بالاستناد إلى مبادئه ومقوماته يمكن التعامل مع النحو الوظيفي بنوع من النضج المعرفي والتربوي نظرا لأن استواء هذا النحو على المستوى النظري والتطبيقي لا يعني حصول ذلك على مستوى الممارسة التعليمية (المعرفة المدرسية).

• غياب مداخل نظرية توضح الجانب المعرفي لبعض مفاهيم النحو الوظيفي والتي كان من الممكن اعتمادها كمداخل لكل درس أو بعض الدروس حيث بإمكانها أن تساعد المدرس والتلميذ على تمثل الظاهرة اللغوية المدروسة بشكل أكثر وضوحا.

إن كل هذه الملاحظات تبرز ضرورة الاهتمام بالدرس اللغوي «النحو الوظيفي» ومعالجة المشاكل والصعوبات التي يطرحها تنفيذه سواء تعلق الأمر بما هو معرفي (المستوى الابستمولوجي) أو بخصوصيات المتعلم (المستوى السيكولوجي) أو المدرس (المستوى البيداغوجي)، لأن هذه المستويات متداخلة فيما بينها، وبناء على ما تقدم نقترح :

وضع قاموس أو دليل بأهم مصطلحات النحو الوظيفي الواردة في الكتاب المدرسي بمستوياته الثلاثة لأن ذلك من شأنه أن يساعد الأستاذ على تنفيذه، ويمكنه من ضبط هذه المصطلحات وحسن استعمالها كما هي محددة في أصولها العلمية (النحو الوظيفي)، وبذلك يتكامل هذا الدليل الذي وضعناه للنحو الوظيفي مع الاطار النظري السابق.

الفصل الثالث

دليل مصطلحات النحو الوظيفي

دليل مصطلحات النحو الوظيفي

مقـدمـة :

نحرص منذ البداية على الاعتراف بأن هذا «الدليل» الذي نضعه هو عمل متواضع له خاصيات إيجابية وأخرى سلبية يمكن ملاحظتها أثناء تصفحه رغم الجهد الذي بذلناه في إنجازه، ومنها :

- غياب التدقيق في بعض المصطلحات.
- غياب الشواهد إذ ترد بعض المصطلحات أحيانا بدون أمثلة توضيحية.

وهذا ليس تقصيرا منا ونقصا عن قصد، بل يرجع أحيانا إلى طبيعة المصطلح اللساني نفسه والذي لا يمكن عزله عن السياق اللغوي الذي يشيده.

وانبثقت فكرة وضع هذا الدليل الخاص بمصطلحات النحو الوظيفي الواردة في الكتاب المدرسي، الشعبة الأدبية، التعليم الثانوي، نتيجة الصعوبات والمشاكل التي يطرحها تنفيذ الدرس اللغوي.

وقد حاولنا جرد هذه المصطلحات وترتيبها ترتيبا الفبائياً ثم تقديم تعريف لها كما هي واردة في أصولها النظرية داخل نظرية النحو الوظيفي كما قدمها د. أحمد المتوكل في العديد من دراساته حول نحو اللغة العربية الوظيفي، ورمزنا للدراسة (الكتاب) بالرقم الأول والصفحة بالرقم الثاني (مثلا 60/2)، فالرقم الأول (2) يرمز إلى كتاب أحمد المتوكل : «دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي» والرقم الثاني (60) يرمز إلى الصفحة (ص : 60) من نفس الكتاب.

ولقد وجدنا صعوبة في اقتطاع هذه المصطلحات من سياقها واختزالها، ومع ذلك عملنا قدر الإمكان على المحافظة على مكوناتها وحمولتها اللسانية لكي لا نضيع في متاهات التحويلات والإضافات، واخترنا تبعا لذلك تجميع التعريف بهذه المصطلحات أحيانا من أكثر من مرجع بهدف توضيحها حتى تصبح أداة تساعد المدرس على فهم مصطلحات النحو الوظيفي ومقاربتها بنوع من الوضوح العلمي، وقد غلبنا أحيانا الجانب النظري على الجانب التطبيقي الذي يكتسي طابعا تعليميا نظرا لطبيعة المعرفة اللسانية وخصوصية لغتها الواصفة والتي تجنح نحو الدقة والتجريد، لذلك تحدونا رغبة عميقة لإعادة بناء هذا الدليل المصطلحي على أسس تعليمية تتبنى مبدأ الوضوح والتبسيط حتى تساهم بعمق في الدفع بالدرس اللغوي خارج الاختصاص الأكاديمي وتربط الجسور بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي.

- **وفيما يلي جرد بأسماء الكتب المعتمدة في بناء هذا الدليل وأرقامها وهي مرتبة تبعا لتاريخ صدورها :**

1 . الوظائف التداولية في اللغة العربية (1985).

2 . دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي (1986).

3 . من البنية الحملية إلى البنية المكونية (الوظيفية المفعول في اللغة العربية) (1988).

4 . من قضايا الرابط في اللغة العربية (1988).

5 . قضايا معجمية (المحمولات الفعلية المشتقة في اللغة العربية) (1988).

6 . الجملة المركبة في اللغة العربية (1989).

7 . اللسانيات الوظيفية (مدخل نظري) (1989).

8 . الوظيفة والبنية (مقاربات وظيفية لبعض قضايا التركيب في اللغة العربية) (1989).

9 . آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي (1993).

10. قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية (البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي) (1995).

11. قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية (بنية المكونات أو التمثيل الصرفي-التركيبي) (1996).

الألـــف

– **أدوات العطف** : **Coordinating conjunctions**

الأدوات المدروج على إحصائها على أساس أنها أدوات عطف هي الأدوات التالية : (الواو ـــ الفاء ـــ ثم ـــ أم ـــ أو ـــ لا ـــ ولكن).

ونظرا لتعدد الأدوات العاطفة في اللغة العربية، يتحتم على الوصف الكافي لظاهرة العطف في هذه اللغة وفي كل اللغات التي تتوافر فيها أدوات عطف متعددة أن يرصد شروط ظهور كل أداة من هذه الأدوات (253/7).

وتشتق الجمل العطفية عن طريق توسيع عنصر من عناصر بنية بمتوالية من العناصر من نفس النمط.

ويقترح (ديك 1980) لاشتقاق الجمل العطفية القاعدة الآتية :

•**قاعدة العطف**: $\alpha \rightarrow \alpha_1$ (ع) α_2 ..... $\alpha_{ن}$ (ن ≥ 2)

كما يقترح أن يتم التمييز على الأقل بين ثلاثة أنماط من العطف :

1. عطف الحدود.
2. عطف المحمول.
3. عطف المحمولات.

ويخضع العطف لقيود ضابطة ؛ وهي : قيود دلالية وقيود تركيبية وقيود تداولية.

وتظهر أدوات العطف في اللغة العربية في سياقات مختلفة، وتبعا لذلك فالوسائط التي تتحكم في استعمال أدوات العطف هي الوسائط التالية :

– **العطف بين عنصرين عطفان** :

أ ــ عطف «وصلي».

ب ــ عطف «فصلي».

يعطف عطف وصل بالأدوات الآتية : (الواو ــ الفاء ــ ثم ــ حتى). في حين يعطف عطف فصل بالأدوات : (أو ــ بل ــ لكن ــ أم).

ويمثل لهذين الصنفين من العطوف بتخصيص قيمة العاطف المجرد ع التي يمكن أن تكون :

(∧) وصلا أو (v) فصلا (177/2).

– **أطر حملية** : **Predicative frames**

يمثل في المعجم للمفردات الأصول في شكل إطار حملي، وهو بنية تتضمن المعلومات الآتية (11/2 و 12).

أ ــ صورة المحمول.

ب ــ مقولته التركيبية (: ف (عل))، (ا (س) م (ص) فة))، (ظ (ف)).

ج ــ محلات الحدود المرموز إليها بالمتغيرات (س$_1$) (س$_2$) ... (س$_ن$).

د ــ الوظائف الدلالية (منف) ذ)، متق) بل، ((مستقـ)بل ((مستفـ)يد).. التي تحملها محلات الحدود.

هـ ــ قيود الانتقاء التي يفرضها المحمول بالنسبة لمحلات حدوده.

مثال : الأطار المحمول للفعل «شرب» في :

(1) شرب زيد لبنا.

(2) شرب ف (س$_1$: حي (س$_1$)) منف (س$_2$: مشروب (س$_2$)) متق.

ويفاد من الإطار الحملي (1) أن «شرب» محمول فعلي يأخذ موضوعين اثنين، موضوعا منفذا، وموضوعا متقبلا، ويفرض عليهما قيدي التوارد «حي» و «وسائل» بالتوالي.

وتعتبر الأطر المحمولية في النحو الوظيفي، دالة على «واقعة» يقوم كل حد من حدود المحمول بالنسبة إليها بدور معين، وتنقسم الوقائع حسب النحو نفسه إلى : أعمال وأحداث وأوضاع وحالات.

مثال :

(3) أ ــ شرب زيد لبنا.

ب ــ فتحت الريح الباب.

ج ــ زيد جالس فوق الأريكة.

وتنقسم حدود المحمول باعتبار أهميتها للواقعة المدلول عليها إلى قسمين :

موضوعات ولواحق.

فالحدود التي تواكب الفعل «شرب» تنقسم بالاعتبار السابق إلى موضوعين :

(س$_1$) و (س$_2$) و (س$_3$) كما يتبين من الاطار المحمولي (4) :

(4) شرب ف (س1 : حي (س1)) منفذ (س2 : سائل (س2)) متق (س3) زم.

ويلاحظ أن المحمول لا يفرض قيود انتقائه إلا بالنسبة للحدود-الموضوعات ويعني هذا أن اللواحق في الأطر المحمولية لا تحدد بالنسبة لها قيود الانتقاء كما يتبين من التمثيل السابق للاطار المحمولي للفعل (شرب).

وتنقسم الأطر الحملية إلى أطر حملية أصلية وأطر حملية مشتقة يضطلع المعجم بمهمة إعطاء الأطر الحملية الأصلية في حين أن قواعد تكوين المحمولات تضطلع باشتقاق الصنف الثاني من الأطر الحملية.

– **أفعال : Verbs**

تنقسم المفردات إلى حدود ومحمولات، الحدود مفردات تدل على ذوات في حين أن المحمولات مفردات تدل على خصائص تحمل على الحدود أو علاقات تربط بينها (...).

على أساس هذا التعريف، يمكن التمييز، داخل طائفة الأفعال بين الأفعال التي تدل على وقائع، والأفعال التي لا تدل على وقائع، بين الأفعال المحمولات، والأفعال غير المحمولات، تنتمي إلى فئة الأفعال المحمولات أغلبية الأفعال في حين أن الأفعال التي تنتمي إلى فئة الأفعال غير المحمولات مجموعة محصورة من الأفعال التي تقوم بدور تركيبي-صرفي شأنها في ذلك شأن باقي «الصرفات».

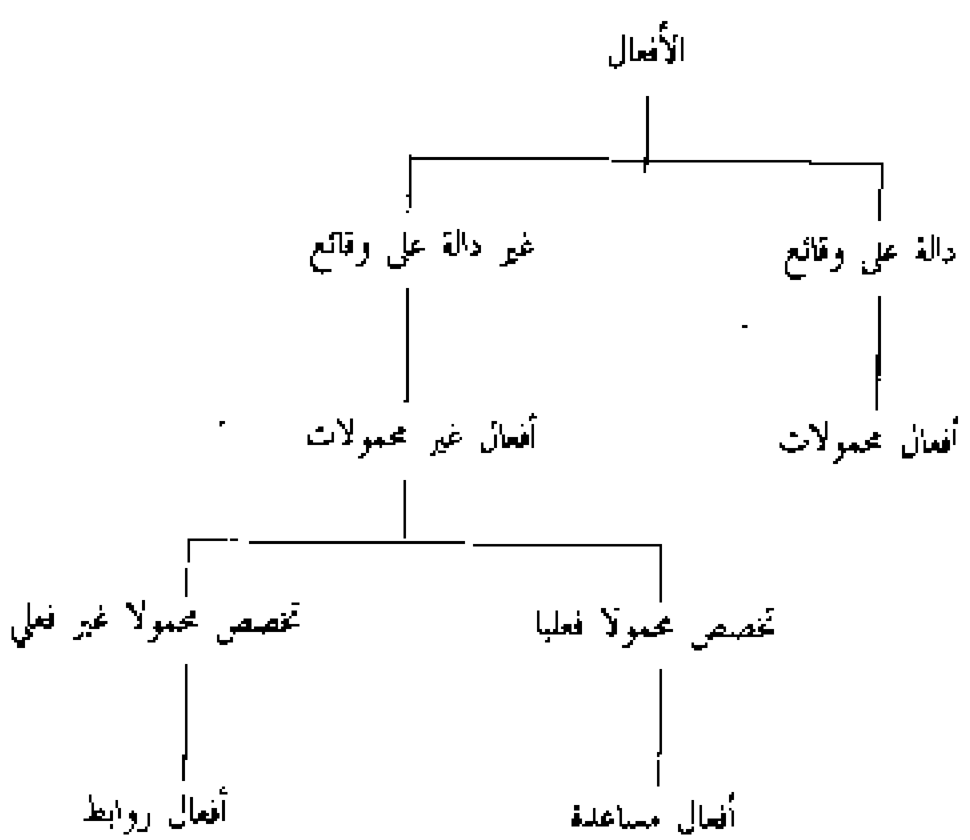
تمتاز الأفعال غير المحمولات بالخصائص التالية :

1. عدم دلالتها على واقعة بالمعنى المحدد في إطار النحو الوظيفي بحيث أنها لا تدل على عمل ولا على حدث ولا على حالة بخلاف الأفعال المحمولات.

2. ودخولها على محمول لتخصيصه.

3. وقيامها بدور التعبير عن مخصص المحمول الجهي ومخصصه الزماني.

وتأخذ هذه الأفعال، بالنظر إلى طبيعة المحمول الذي تخصصه، إما وضع «أفعال مساعدة» أو وضع «أفعال روابط» فهي أفعال مساعدة حين تخصص محمولا فعليا، وأفعال روابط حين تخصص محمولا غير فعلي. ويوضح هذا التصنيف للأفعال الرسم التالي: (7/210-211).



- **أفعال لغوية : Speech acts**

درج المناطقة الوضعيون على اختيار شروط الصدق المعيار الوحيد الذي يجب اعتماده في الحكم على جملة ما من حيث دلالتها، فالجمل التي تحتمل أن يقال عنها إنها صادقة أو كاذبة هي الجمل الدالة في

مقابل الجمل التي لا دلالة لها، أي الجمل التي لا تحتمل الصدق ولا الكذب، وكان من نتائج اعتماد هذا المعيار أن قلصت العبارات اللغوية إلى فئة واحدة، العبارات الخبرية التي تمتاز بخاصيتين :

أ ــ وصفها لواقع معين.

ب ــ احتمالها للصدق أو الكذب بالنظر إلى الواقع الموصوف.

تنتمي إلى هذه الفئة من العبارات اللغوية الجمل التي من قبيل (1 أ ــ ب) الواصفتين لواقعين معينين والمحتملين بالتالي لأن تكونا صادقتين أو كاذبتين حسب مطابقة الوصف للواقعين الموصوفين أو عدم مطابقته لهما :

(1) أ ــ السماء صافية اليوم.

ب ــ انتصر الجنود في المعركة.

وقد نبه الفيلسوف (أوستين)، في أواسط القرن، إلى أن تحليل المناطقة الوضعيين تحليل خاطىء إذ ثمة فئة من العبارات اللغوية تحمل دلالة معينة بالرغم من أنها لا تحتمل الصدق أو الكذب، من هذه الفئة من العبارات الجمل الآتية :

(2) أ ــ أعدك بأنني سأزورك غدا.

ب ــ أحذرك من مغبة التردد.

(3) أ ــ أغدا ألقاك ؟

ب ــ هل يستوي العالم والجاهل ؟

(4) أ ــ البس معطفك فالبرد شديد.

ب ــ لا تقترب من النار !

(5) أ ــ ما أجمل هندا إذ تبتسم !

ب ــ أكرم بأخيك !

تختلف حسب (أوستين) العبارات التي من قبيل (2 ـــ 5) عن العبارات التي مثلنا لها بالجملتين (1 أ ـــ ب) من حيث الخاصيات التاليتان :

أ ـــ لا تصف الجمل (2 ـــ 5) ـــ بخلاف الجملتين (1 أ ـــ ب) ـــ أي واقع في العالم الخارجي، لذا لا يمكن أن يقال عنها إنها صادقة (مطابقة للواقع) أو كاذبة (غير مطابقة للواقع).

ب ـــ يشكل مجرد النطق بهذه الجمل عملا معينا. فالجملتان (2 أ ـــ ب) تنجزان بمجرد النطق بهما عملين «الوعد» و «التحذير» والنطق بالجمل (3 ـــ 5) على التوالي، إنجاز للأعمال «السؤال» و «الأمر» و «التعجب».

على أساس هذا التباين، يقترح (أوستين) التعبير بين صنفين اثنين من العبارات (أو الجمل) : **«العبارات الوضعية» و «العبارات الانجازية»** (7/18–19).

وقد صنف (سورل) الجمل من حيث الأفعال اللغوية المواكبة لها، صنفين جملا يواكبها فعل لغوي واحد، جملا يواكبها أكثر من فعل لغوي واحد (فعلان لغويان في أغلب الحالات). في حالة مواكبة فعلين لغويين اثنين للجملة الواحدة، يميز «سورل» بين الفعل اللغوي «المباشر» والفعل اللغوي المفاد من المقام.

مثال ذلك الجملة (6 ب) المعدة جوابا للجملة (6 أ) :

(6) أ ـــ س : لنذهب إلى المسرح هذه الليلة.
ب ـــ ص : علي أن أهيء امتحانا.

الجملة (6 ب) تنجز فعلين لغويين اثنين : فعلا لغويا مباشرا وهو الاخبار بأن على المتكلم أن يهيء امتحانا وفعلا لغويا غير مباشر وهور رفض دعوة المخاطب إياه أن يرافقه إلى المسرح.

بعد رصد الظاهرة والتمييز بين الفعلين اللغويين المتواردين على نفس المحتوى القضوي، يطرح (سورل) إشكالية وصف عملية الانتقال التي يتمكن بواسطتها المتلقي لجمل من قبيل (1 ب) من إدراك الفعل اللغوي غير المباشر.

يفترض (سورل) أن الانتقال من الفعل اللغوي المباشر إلى الفعل اللغوي غير المباشر يتم عبر سلسلة من الاستدلالات قوامها المعرفة المتقاسمة (لغوية غير لغوية) بين المتخاطبين (7/26-27).

– **أنماط الحدود : Terms operators**

يمكن تقسيم الحدود بالنظر إلى طبيعتها، إلى حدود بسيطة، وحدود معقدة، ويقصد بالحدود البسيطة الحدود التي تقوم على اسم عادي (غير مشتق)، يرد منفردا أو مصحوبا بمقيدات أخرى كما هو الشأن بالنسبة للحدود الواردة في الجمل التالية :

(1) أ ــ أقبل الصيف.

ب ــ طبع كتاب خالد.

ج ــ تغيب الطالب المجتهد.

ويقصد في مقابل ذلك ؛ بالحدود المعقدة، الحدود التي تتوافر فيها إحدى الخاصيتين التاليتين :

أ ــ أن تشكل في ذاتها حملا كاملا.

ب ــ أن تتضمن حملا قائم الذات (8/39 و 40).

– **إحالة : Reference**

يقصد بالاحالة العلاقة القائمة بين العبارة اللغوية والشخص (أو الشيء) الذي تحيل عليه في الواقع (العالم الخارجي).

ويميز بالنسبة للعبارة اللغوية بين ثلاثة أبعاد :

• الدال : وهو سلسلة الأصوات المكونة للعبارة.

• المدلول : أو (المعنى) وهو المفهوم المجرد الذي ينتظم طبيعة الأشخاص (أو الأشياء) التي تحيل عليها العبارة اللغوية.

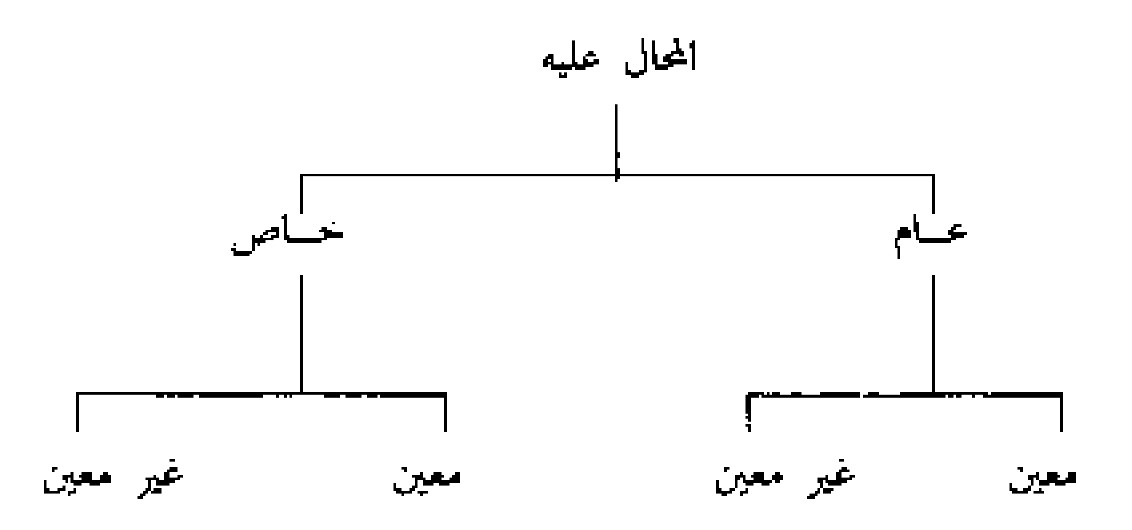
• المدلول عليه : أو (المرجع) وهو ما تحيل عليه العبارات في العالم الخارجي (الواقع).

فالجملة (1) مثلا :

(1) حضر الطلبة الدرس.

لها ثلاث أبعاد : «الدال» وهو سلسلة الأصوات : /ط ـــ ل ـــ ب ـــ ة/ و «المدلول» وهو المفهوم «أشخاص يدرسون في الجامعة» و «مدلول عليه» وهو مجموعة الأشخاص الذين تنطبق عليهم خاصية الدراسة في الجامعة (16/7).

والاحالة في النحو الوظيفي فعل تداولي يتوخى منه المتكلم جعل المخاطب يتعرف على المحال عليه، وتتم هذه العملية عن طريق الاضافات المتوالية للمعلومات التي يعتبرها المتكلم تقرب المخاطب من التعرف على الذات التي يقصد الاحالة عليها. ويعد الفعل الاحالي فعلا «ناجحا» حين يصبح المحال عليه «معينا» لدى المخاطب أي حين يتعرف المخاطب على المحال عليه تعرفا تاما. ويكون المحال عليه إما «معينا» أو غير معين كما يوضح ذلك الرسم التالي : (8/33-34).



– **إحالية : Referentiality**

«العبارة المحلية عبارة حاملة لمعلومة تمكن المخاطب من التعرف على ما تحيل عليه» ويستخلص من هذا التعريف أن الاحالية مفهوم تداولي مرتبط بالمقام وبالوضع التخابري القائم بين المتكلم والمخاطب على وجه الخصوص، ويترتب عن هذا التصور للاحالية أن المعيار المعتمد في التمييز بين العبارات المحلية والعبارات غير المحلية معيار تداولي وليس معيارا تركيبيا تقسم بمقتضاه العبارات اللغوية إلى «معارف» و «نكرات»، بالرغم من التقاطع الذي يمكن أن يحدث بين المعيارين، فعبارة «الرجل» في الجملة (1) قد تكون غير محيلة (في حالة عدم تمكن المخاطب من التعرف على ما تحيل عليه) على أنها من «المعارف» (أي حاملة لأداة التعريف) (153/1).

(1) الرجل، سأقابله مساء اليوم.

– **إعراب : Case**

يمكن تقسيم الحالات الاعرابية أقساما ثلاثة : (3/32–33–34) و (2/44–45).

أ ـــ الحالات الإعرابية «اللازمة» وهي الحالة الإعرابية التي تلازم المكون في مختلف السياقات البنيوية والوظيفية التي يرد فيها، وتعتبر

الضمائر بصفة عامة، من المكونات التي تحمل حالات إعرابية لازمة لا تتغير بتغير الوظائف المسندة إلى هذه المكونات ولا بتغير السياقات التي لا ترد فيها.

ب ــ الحالات الإعرابية «البنيوية» الحالات الإعرابية التي تسند إلى مكونات حسب السياق البنيوي الذي ترد فيه هذه المكونات، فيما يخص اللغة العربية الفصحى تعد حالة إعرابية «بنيوية» الحالة الإعرابية «الجر» التي يأخذها المكون فضلة المركب الإضافي.

(1) نجحت أخت هند.

والمكون الداخل عليه من حروف الجر :

(2) أ ــ زارني خالد في البيت.
ب ــ سافر خالد إلى الخارج.
ج ــ جلست على الكرسي.
هـ ــ فتح الباب بالمفتاح.

ج ــ الحالات الإعرابية «الوظيفية» الحالات الإعرابية التي تسند إلى المكونات بمقتضى وظائفها الدلالية أو التركيبية أو التداولية.

بالنسبة للحالات الإعرابية في اللغة العربية :

أ ــ الحالات الإعرابية الواردة بالنسبة للغة العربية الفصحى ثلاث حالات : حالتان إعرابيتان «وظيفيتان»، وحالة إعرابية «بنيوية». الحالتان الإعرابيتان الوظيفيتان هما حالتا «الرفع» و «النصب»، أما الحالة الإعرابية البنيوية فهي الحالة الإعرابية «الجر» ج 1 و 2.

ب ــ الإعراب إعرابان : إعراب «مجرد» (عميق)، وإعراب «محقق» (سطحي) تسند الحالات الإعرابية إلى المكونات انطلاقا من المعلومات المتوافرة في البنية والوظيفية للجملة، في حين أن العلاقات

الإعرابية تلصق في شكل لواحق في مرحلة متأخرة عن طريق تطبيق قواعد صرفية-صوتية.

ويمكن للحالات الإعرابية أن تتحقق في شكل علامات إعرابية كما يمكن ألا تتحقق كما يحصل، مثلا، فيما أسماه القدماء (النحاة العرب) : (الاعراب المقدر).

- استلزام حواري : Couversational Implicature

لاحظ (جرايس) أن جمل اللغات الطبيعية يمكن في بعض المقامات أن تدل على معنى غير المعنى الذي يوحي به محتواها القضوي (أو معناها الحرفي) لنتأمل المقام التالي : (22/7).

يكتب الأستاذ (أ) للأستاذ (ب) متسائلا عن استعداد الطالب (ج) لمتابعة دراسته الجامعية في قسم الفلسفة فيجيب الأستاذ (ب) :

(1) إن الطالب (ج) لاعب كرة ممتاز.

إذا تفحصنا الحمولة الدلالية للجملة (1) وجدنا أنها تدل على معنيين اثنين في نفس الوقت :

معناها (إن الطالب (ج) من لاعبي الكرة الممتازين)، ومعنى مدركا مقاميا (إن الطالب (ج) ليس له أي استعداد لمتابعة دراسته الجامعية في قسم الفلسفة).

لوصف هذه الظواهر، يقترح (جرايس) وضع مجموعة من القواعد يعدها ضابطة لكل حوار لغوي. هذه القواعد أربع ــ يحكمها جميعا مبدأ عام «مبدأ التعاون».

- قاعدة الكم.
- قاعدة الكيف.
- قاعدة الورود.

• قاعدة الكيفية.

وتحصل في نظر جرايس، ظاهرة استلزام جملة ما لمعنى غير معناها الحرفي (ظاهرة «الاستلزام الحواري» كما يسميها) حين يتم خرق إحدى القواعد الأربع مع احترام مبدأ التعاون. ويدرج (جرايس) هذا الضرب من الدلالة في تصنيف عام للمعاني التي يمكن أن تدل عليها العبارات اللغوية.

يقوم هذا التصنيف على المقابلات الآتية :

1. تنقسم الحمولة الدلالية للعبارة اللغوية إلى معان «صريحة» ومعان «ضمنية» وتعد «معان صريحة» المعاني المدلول عليها بصيغة الجملة ذاتها في حين تعد «ضمنية» المعاني التي لا تدل عليها صيغة الجملة، وتشمل حمولة المعاني الصريحة :

أ ــ المحتوى القضوي (معاني ــ مفردات الجملة مضموما بعضها إلى بعض).

ب ــ القوة الانجازية الحرفية (القوة الإنجازية المؤشر لها بصيغة الجملة كالاستفهام والأمر والإخبار...)

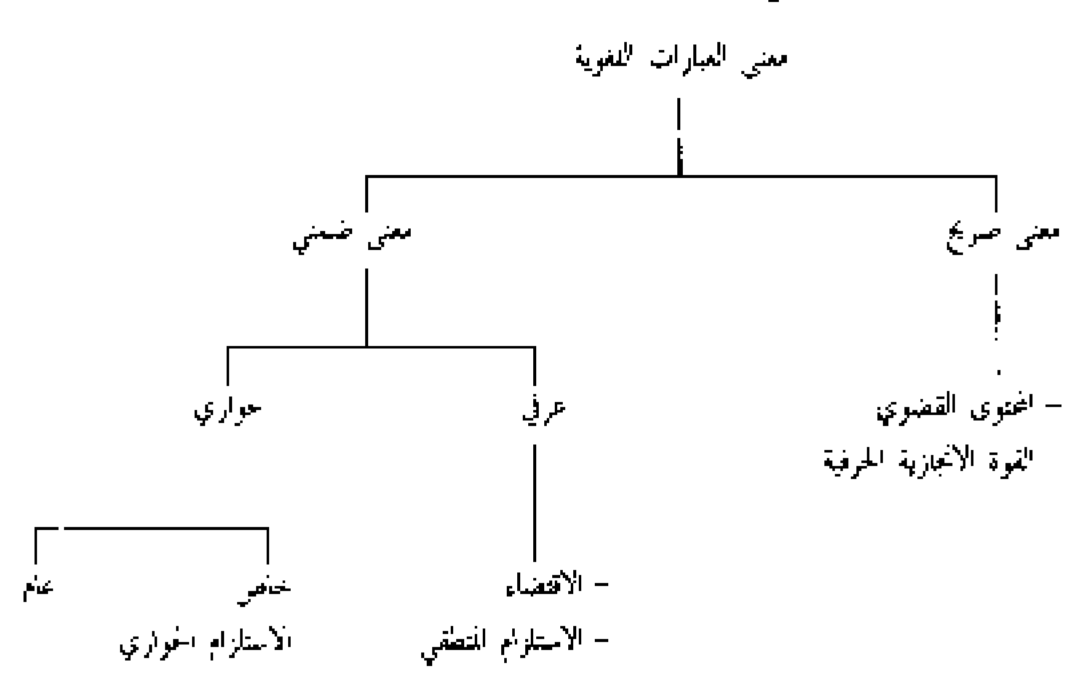
2. المعاني الضمنية صنفان : معان «عرفية» ومعان «حوارية») أو «سياقية». تعد معان «عرفية» المعاني المرتبطة بالجملة ارتباطا يجعلها لا تتغير بتغير السياقات في حين تعد معان «حوارية» المعاني التي تتولد طبقا للسياقات (أو المقامات) التي تنجز فيها الجملة.

من المعاني المتضمنة عرفا المعنى المقتضى (أو «الاقتضاء»)، والمعنى المستلزم منطقيا أو («الاستلزام المنطقي»).

أما المعاني المتضمنة المتولدة عن السياق فهي نوعان : المعاني الناتجة

عن سياق خاص، والمعاني الناتجة عن العموم لأنها لم تعد مرتبطة بسياق خاص أو بطبقة معينة من السياقات.

يصطلح (جرايس) على تسمية هذين النوعين من المعاني الضمنية«الاستلزامات الحوارية الخاصة» و «الاستلزامات الحوارية المعممة» على التوالي :



- اقتضاء : Propositional

ارتبط مفهوم الاقتضاء في فلسفة اللغة العادية بمفهوم الاحالة، وكان الفيلسوف (فريج) أول من نبه إلى وجود علاقة بين هذين المفهومين حيث لاحظ أن صدق جملة ما متضمنة لاسم علم يقتضي أن تكون لهذا الاسم العلم إحالة. فاقتضاء جملة كالجملة (1) مثلا :

(1) مات كيبلير فقيرا.

هو أن يحمل الاسم العلم «كيبلير» على شخص ما.

ولاحظ نفس الفيلسوف أن اقتضاء الجملة المثبتة هو نفس اقتضاء الجملة المنفية مقابلتها، بمعنى أن الدلالة المقتضاة هي الدلالة التي لا تنفى بنفي الجملة.

ويتبين إبقاء النفي على الاقتضاء من المقارنة بين الجملة (1) ومقابلتها المنفية (2) :

(2) لم يمت كيبلر فقيرا (17/7).

البـــاء

– بنية حملية : **Predicative structure**

ينقسم الأساس حسب (ديك 1978) إلى عنصرين اثنين : «معجم» و «قواعد تكون المحمولات والحدود».

يحصل على بنية حملية تامة التحديد عن طريق تطبيق مجموعتين اثنتين من القواعد :

– قواعد تحديد مخصص المحمول.
– وقواعد تحديد مخصصات الحدود.

يقصد بمخصص المحمول المقولات التقليدية الثلاث : مقولة «الصيغة» و مقولتا «الجهة» و «الزمن».

وتقوم البنية العامة للحمل على محمول وموضوعات ولواحق، كما يتضح من التمثيل التالي (133/7).

محمول (س$_1$)، (س$_2$)... (س ن) — (ص$_1$)، (ص$_2$)،...،(ص ن)

موضوعات — لواحق

حمل

وفي إطار الاقتصاد في الأواليات الاشتقاقية اقترح (ديك 1989)

أن تجمع المعلومات الممثل لها في البنية الحملية والمعلومات الممثل لها في البنية الوظيفية في بنية واحدة «بنية تحتية»، وتشكل هذه البنية محل التمثيل لكل ما تستوجبه من قواعد التعبير لبناء البنية المكونية التامة التحديد (11/9).

- **بنية دلالية** : **Semantic structure**

تقوم البنية الدلالية حسب النحو الوظيفي على محمول يدل على واقعة («عمل» أو «حدث» أو «وضع» أو «حالة» وعدد من الحدود تدل على الذوات المشاركة في الواقعة الدال عليها المحمول. هذه الحدود بالنظر إلى أهميتها بالنسبة للواقعة، صنفان : حدود تسهم في تعريف الواقعة ذاتها (كالحد المنفذ والحد المتقبل والحد المستقبل) وحدود لا يتعدى دورها تخصيص الواقعة من حيث «الزمان» و «المكان» و «الحال»، وغير ذلك كما في الجملة :

(1) أعطى خالد زينب الكتاب البارحة أمام المكتبة.

تدل الحدود «خالد» و «زينب» و «الكتاب» على ذوات تقوم بأدوار مؤسسة للواقعة الدال عليها المحمول «أعطى» في حين أن الحدين «البارحة» و «أمام المكتبة» يدلان على ذاتين تقومان بدوري التخصيص الزماني والمكاني فقط.

يصطلح في النحو الوظيفي على تسمية الحدود الأولى «موضوعات» وتسمية الحدود الثانية لواحق. وتقوم البنية العامة للحمل على محمول وموضوعات ولواحق (132/7).

- **بنية مكونية** : **Constituent structure**

يقصد بالبنية المكونية البنية الصرفية-التركيبية، ويتم بناء هذه البنية

عن طريق إجراء النسق الثالث من القواعد، «قواعد التعبير» التي تطبق طبقا للمعلومات المتوفرة في البنية الوظيفية.

ويشمل نسق قواعد التعبير مجموعات القواعد الآتية (148/7).

1. قواعد «صياغة الحدود».
2. وقواعد «صياغة المحمول».
3. وقواعد إدماج مؤشر القوة الانجازية.
4. وقواعد الموقعة.
5. وقواعد إسناد النبر والتنغيم.

– **بنية وظيفية : Functional structure**

تنقل البنية الحملية التامة التحديد إلى بنية وظيفية بواسطة إجراء مجموعتين من القواعد (136/7) :

أ ــ قواعد إسناد الوظائف.

ب ــ قواعد تحديد مخصص الحمل.

والوظائف ثلاثة أنواع :

– وظائف دلالية.
– وظائف تركيبية.
– وظائف تداولية.

– **بؤرة : Focus**

وهي العلاقة التداولية التي يحملها المكون الحامل للمعلومة المجهولة أو المعلومة المتردد في ورودها (أو المنكر ورودها) كما هو الشأن بالنسبة للمكونات «من» و «خالد» و «عزة» و «ليلى» في الجمل (1 أ–ب) و (2 أ–ب) : (29/7).

(1) أ ــ من تغيب اليوم ؟

ب ــ تغيب اليوم خالد.

(2) أ ــ عزة عشقت قيس ؟

ب ــ ليلى عشقت قيس.

تنقسم حمولة المعلومات الواردة في جملة ما إلى قسمين :

• معلومات «معطاة» يتقاسم معرفتها المتخاطبان كلاهما.

• ومعلومات «جديدة» يجهلها المخاطب ويقصد المتكلم اخباره بها.

أ ــ ويتم التمييز بين نمطين أساسيين من البؤرة : (65-64/1) و (52-51/9).

• بؤرة الجديدة.

• بؤرة المقابلة.

على أساس أن الوظيفة الأولى تسند إلى العنصر الحامل لمعلومة يجهلها المتكلم (في حالة الاستخبار) أو المخاطب (في حالة الاخبار) كما هو الشأن في المحاورات التي من قبيل :

(3) أ ــ ماذا شربت بعد الأكل ؟

ب ــ (شربت) كأس شاي.

وإن الوظيفة الثانية تسند إلى العنصر الدال على معلومة تقابل، بشكل من الأشكال معلومة يملكها المخاطب.

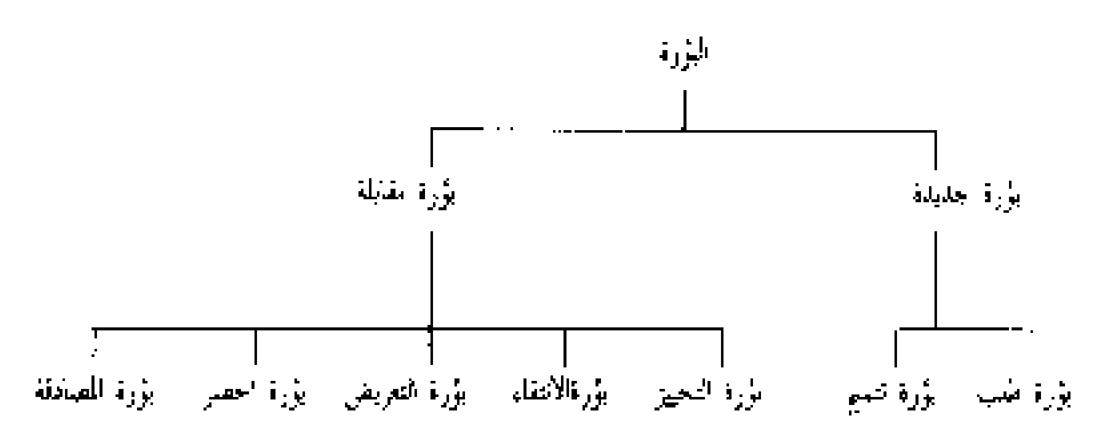
ب ــ وتنقسم «بؤرة الجديد» إلى بؤرتين اثنتين :

• **بؤرة طلب** : وتسند إلى المكون الحامل للمعلومة التي يطلب المتكلم من المخاطب أن يمده بها.

• **بؤرة تتميم** : وتسند إلى المكون الدال على المعلومة المقصود بها إغناء معلومات المخاطب.

ويمكن التمثيل لهذين النوعين من البؤرة بالمكونين «ماذا» و «كأس شاي» في الجملة (3 أ) و (3 ب) على التوالي :

ج ــ توحي المعطيات بأنه من الوارد أيضا التمييز بين أنواع متعددة من بؤرة المقابلة هي على الأقل، «بؤرة التحييز» و «بؤرة الانتقاء» و «بؤرة التعريض» و «بؤرة الحصر» و «بؤرة المصادقة» (149.148.147/8)، ويمكن توضيح هذا التنميط بواسطة الرسم الآتي :



– **بنية الحد : Term Structure**

بنية الحد استجابة للمبدأ المنهجي العام المعتمد في اللسانيات الوظيفية والقاضي بأن بنية العبارات اللغوية تعكس إلى حد بعيد وظيفتها التواصلية، ويمثل في النحو الوظيفي لبنية الحدود في شكل سلسلة من المقيدات تقوم بدور الحصر التدريجي للمجموعة المحال عليها بواسطة عملية الحصر هذه، يتم تعيين المحال عليه، أي جعل المخاطب يتعرف بطرق تدريجية على الذات التي يقصد المتكلم الاحالة عليها، مثال ذلك الجملة (1).

(1) أ ــ نجح الطالب.

ب ــ أي طالب ؟

ج ــ نجح الطالب الذي كان يسكن البيت المجاور.

حيث يعد الحد «الطالب الذي يسكن البيت المجاور» مركبا من حاصرين اثنين :

«الطالب» و «الجملة الموصولة» الذي كان يسكن البيت المجاور «اللذان يقومان بدور التقييد التدريجي للمجموعة المحيل عليها الحد بكامله، يتكون الحد بصفة عامة ــ حسب النمط من التمثيل للحدود المعتمد في النحو الوظيفي ــ من العناصر التالية (35/8).

أ ــ مخصصات الحد أو مجموعة المخصصات.

ب ــ مقيد أو سلسلة من المقيدات.

التـــــاء

– تأويل : Interpretation

المقصود بالتأويل العملية (أو مجموعة العمليات) الذهنية التي يقوم بها المتلقي (مخاطب، مستمع، قارىء...) لادراك معنى عبارة لغوية ما (نص ــ جملة ــ جزء من الجملة...) منجزة في مقام معين.

ولادراك معنى العبارة اللغوية، يتوجب، بوجه عام، الوصول إلى فحوى العبارة ذاتها من جهة وإلى قصد التلفظ بها من جهة ثانية، مفادها أن عملية التأويل يجب أن تنصب في الأحوال العادية، على المحتوى القضوي للعبارة وعلى القوة الانجازية المواكبة له معا.

وتتم عملية التأويل بنجاح كامل حين تحصل المماثلة بين العناصر الثلاثة التالية :

أ ــ فهم المتلقي.

ب ــ دلالة العبارة.

ج ــ قصد المتكلم.

كما يبين الرسم التالي :

تأويل ناجح : فهم = دلالة العبارة = قصد. (140/10).

- تصدير : Complementizer

من خصائصه : يتسم المكون المتصدر بكونه مكونا داخليا يشكل عنصرا من عناصر الحمل، وبكونه كذلك محتلا لموقع داخلي، أي من المواقع المنتمية إلى الحمل ذاته، ولو كان هذا الموقع متقدما على موقع الفعل :

(1) هندا، يعشق خالد (بنبر هندا).

ومن السمات المميزة للمكون المتصدر في الجملة (1) أنه لا يربط ضميرا داخل الحمل، أي ضميرا يحاوله محتلا للموقع الذي كان من المفروض أن يتموقع فيه لو لم يتصدر، إلا في التراكيب (المسماة «اشتغالية» تقليدا) التي من قبيل (2) :

(2) هندا يعشقها خالد.

وتخضع عملية التصدير عامة لقيدين :

أ ـ قيد يتعلق بطبيعة المكون المصدر.

ب ـ قيد يتعلق بالموقع الذي يحتله هذا المكون. (125-124/8)

- تنغيم : Intonation

يتضمن ما يسمى البعد الصوتي «الفوق-قطعي» للعبارات اللغوية مجموعة من الظواهر أهمها ظواهر النغمة والنبر والتنغيم.

التنغيم :

أ ـ من المرجح أن للقوة الانجازية الغلبة على صيغة الجملة في

تحديد التنغيم، مما يدعم هذا الافتراض أن الجمل الاستفهامية الدالة على غير السؤال تأخذ تنغيما مخالفا للتنغيم الذي يواكب الجمل الاستفهامية «الحقيقة» كما يتبين من المقارنة بين طرفي الزوج الآتي :

(1) أ ــ هل عاد خالد من السفر \

ب ــ هل يستوي العالم والجاهل/

حيث تشير العلاقات \ و / إلى التنغيم الصاعد والتنغيم النازل بالتوالي.

ب ــ حين تكون للجملة قوة انجازية واحدة (= القوة الحرفية) فلا إشكال حيث يحدد التنغيم وفقا لهذه القوة.

ج ــ أما حين تتوارد على الجملة الواحدة قوتان انجازيتان حرفية ومستلزمة فينظر في العلاقة بين القوتين :

1. إذا كانت القوة المستلزمة ثانوية بالنسبة للقوة الحرفية كانت الغلبة في تحديد التنغيم للثانية على الأولى.

2. وإذا كانتا متساويتين (وهذه من الحالات النادرة) اقتسمت السمات التنغيمية.

3. وإذا جاوزت القوة المستلزمة القوة الحرفية أهمية أو أقصتها إقصاء (كما يحدث في حالات التحجر القصوى) فإنها هي التي تحدد التنغيم أو تكون لها على الأقل ــ الغلبة في تحديده.

الجيـــم

– جملة : Sentence

يقصد بالجملة كل عبارة لغوية تتضمن حملا (نوويا أو موسعا) ومكونا (أو مكونات) خارجيا (27/6).

وتنقسم الجملة من حيث عدد الحمول التي تتضمنها إلى قسمين :

جملة «بسيطة» وجملة «مركبة» تنتمي إلى القسم الأول الجمل التي تتضمن حملا واحدا في حين تنتمي إلى القسم الثاني الجمل المتضمنة لأكثر من حمل واحد.

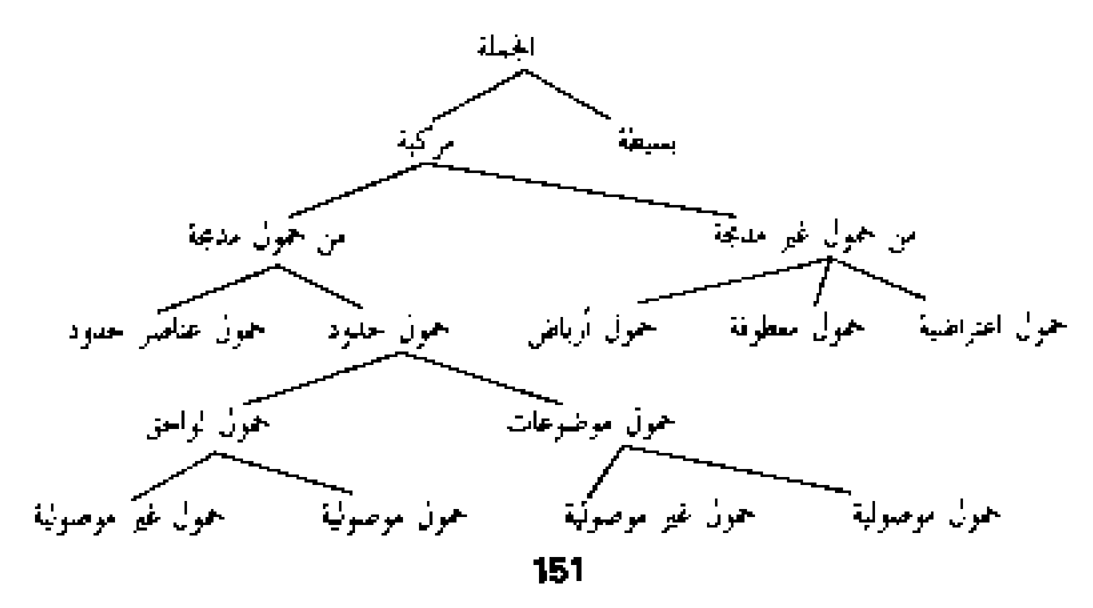
• **الجمل البسيطة** : وهي الجمل التي تتضمن حملا واحدا (1 أ – ج).

(1) أ ــ عاد علي من الكتاب.
ب ــ خالد، تزوجته هند.
ج ــ قابلته البارحة، بكر.

• **الجمل المركبة** : وهي الجمل التي تتكون من أكثر من حمل كما هو الشأن في الجمل (2 أ–ج).

(2) أ ــ زارني الرجل الذي قابلناه أمس.
ب ــ بلغ عمرو خالدا أن هندا غادرت الرباط.
ج ــ نجح خالد ورسبت هند.

وتتألف الجملة البسيطة من مكون أساسي ثابت، الحمل، ومكونات «داخلية» تضاف اختيارا، إلى يمين الحمل أو إلى يساره كما هو شأن المكونين «خالد» و «بكر» في الجملتين (1 ب) و (1 ج) بالتوالي :



الحـــــاء

- حـــد : Term

الحد بنية منطقية دلالية وتتضمن مخصصا (أو مخصصات)، وسلسلة من المقيدات التي تقوم بدور تقييد مجموعة الذوات التي يحيل عليها الحد، وهذه البنية تحمل وظيفة دلالية تحدد دور المحال عليه في الواقعة الدال عليها المحمول ووظيفة تركيبية تداولية إذا اقتضى الحال، وإن هذه الوظائف يمكن أن تسند داخل البنية إلى حد المقيدات.

يتألف الحد إما من مقيد واحد أو من مقيدات متعددة، ويرد عادة المقيد الأول اسما كما هو الشأن في المقيد «فتاة» في البنية (1) :

(1) قابلت الفتاة الجميلة المجتهدة.

في حين ترد المقيدات الأخرى إما صفات أو جملا كما في الجملة (2) حيث المقيد الثاني جملة موصولية :

(2) قابلت الفتاة التي حيتنا أمس.

في الحالة الأولى، يكون المقيد الوحيد «رأس» المركب إذ لا مقيد آخر ينازعه هذه الخاصية، أما في الحالة الثانية، حالة تعدد المقيدات داخل الحد الواحد، فإن المقيد الأول هو المقيد الذي ينتقي رأسا للمركب في حين تأخذ المقيدات الأخرى وضع «الفضلات» (149/7).

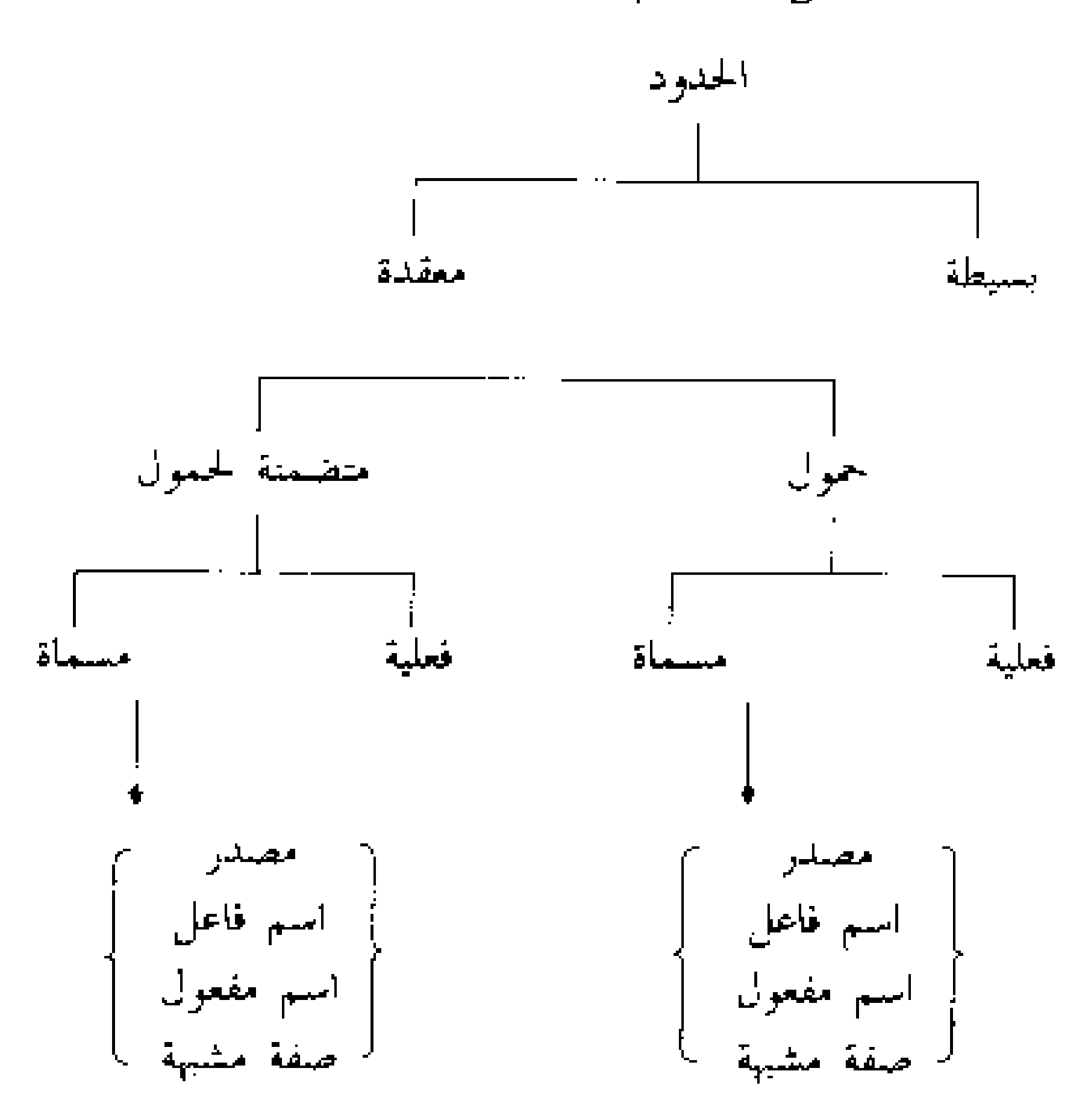
- حدود Terms

يمكن تقسيم الحدود، بالنظر إلى طبيعتها إلى حدود «بسيطة» و حدود «معقدة»، ويقصد بالحدود البسيطة، الحدود التي تقوم على اسم عادي (غير مشتق) يرد منفردا أو مصحوبا بمقيدات أخرى :

أ ــ أقبل الصيف.
ب ــ طبع كتاب خالد.
ج ــ تغيب الطالب المجتهد.

ويقصد في مقابل ذلك، بالحدود المعقدة، الحدود التي توافر فيها إحدى الخاصيتين التاليتين (8/39 -40).

1. أن تشكل في حد ذاتها حملا كاملا.
2. أن تتضمن حملا قائم الذات.



والحدود بالنظر إلى أهميتها بالنسبة للواقعة الدال عليها، نوعان :

• حدود موضوعات.

• حدود لواحق.

تعد موضوعات الحدود التي يستلزمها تحقيق الواقعة ذاته كالحد المنفذ والحد المتقبل والحد المستقبل (بالنسبة للمحمولات ذات ثلاث محلات).

وتعد لواحق الحدود الدالة على التخصيصات الإضافية لتحقيق الواقعة كالحد الزمان والحد المكان والحد الأداة وغير ذلك (9/6).

- حمل : **Predication**

يمثل في النحو الوظيفي للعالم موضوع الحديث (سواء أكان عالم الواقع أو عالما من العوالم الممكنة) في شكل «حمل» يتألف من «محمول» وعدد معين من «الحدود» ويدل المحمول (الذي يمكن أن ينتمي تركيبا إلى مقولة الفعل أو مقولة الاسم أو مقولة الصفة على «واقعة» وتكون الواقعة إما «عملا» أو «حدثا» أو «وصفا» أو «حالة». أما الحدود فتدل على المشاركين في الواقعة مثال الجملة (1) :

(1) شرب خالد شايا البارحة في المقهى.

يدل محمول الفعل «شرب» على واقعة «الشرب» بينا يدل الحدان الأول والثاني على منفذ الواقعة ومتقبلها والحدان الثالث والرابع على الظرفين الزماني والمكاني المتحققة فيهما الواقعة الدال عليها المحمول (31/7-32).

وتقوم البنية العامة للحمل على محمول وموضوعات ولواحق، وعلى أساس الموضوعات وحدها تُصنَّف المحمولات إلى : (133/7).

- محمولات «أحادية» (ذات موضوع واحد).
- محمولات «ثنائية» (ذات موضوعين).

– محمولات «ثلاثية» (ذات ثلاث موضوعات).

ويتكون الحمل في حد ذاته من ثلاثة عناصر أو حمول فرعية، هي :

الحمل «النووي» والحمل «المركزي» والحمل «الموسع». وتقوم بين عناصر الجملة هذه علاقات سلمية إذ أن كل عنصر يعد إطاراً يدمج فيه العنصر الذي يسلفه، فالحمل النووي يدمج في إطار الحمل المركزي، والحمل المركزي يدمج في إطار الحمل الموسع / والحمل الموسع ككل يدمج في إطار القضية التي تدمج في إطار القوة الانجازية (11/9) و (8/6).

– حمولة إنجازية : Illocutionary load

يقصد بها ما يواكب عبارة لغوية ما من قوى إنجازية باعتبار الطبقات المقامية التي يمكن أن ترد فيها هذه العبارة.

لنفرض أن الجملة (1) واردة في مقام تحمل فيه كقوة انجازية مجرد السؤال، وأن الجملة (2) مقصود بها استدراج المخاطب إلى مصاحبة المتكلم إلى المسرح :

(1) من في البيت ؟

(2) هل تصاحبني إلى المسرح ؟

تنحصر حمولة (1) الانجازية في مجرد قوتها الانجازية الحرفية «السؤال» في حين أن (2) تحمل بالإضافة إلى السؤال «قوة انجازية مستلزمة مقاميا يمكن اعتبارها التماسا (22/9).

الخـــــاء

– خطاب : Discourse

الخطاب بمعناه الواسع، كل نص متناسق، وقد يكون قصة أو حوارا أو محاضرة أو غير ذلك. ويفاد من هذا التعريف أمران :

- ان الخطاب مقصود به، هنا، نتيجة التخاطب لا عملية التخاطب ذاتها.
- وانه يحيل على كل مجموعة من العبارات تشكل مجتمعة، وحدة متكاملة، ومن مميزات الخطاب، باعتباره نصا متناسق، بناؤه السلمي (132/9).

الـــــذال

– ذيل : Tail

يعد ذيلا كل مكون يقوم بدور تعديل أو توضيح أو تصحيح معلومة من المعلومات الواردة في الجملة المتقدمة عليه.

وتقوم المكونات «خالد» و «عمله» و «بكر» بهذه الأدوار الثلاثة في الجمل (1 أ–ج) :

(1) أ ــ قابلت أخاه، خالد.

ب ــ بهرني عمرو، وعمله.

ج ــ زارني البارحة خالد، بل بكر.

ويتسم المكون الذيل بالخصائص الأساسية التالية :

1. يلي المكون الذيل في عملية التخاطب، الخطاب ذاته، إذ إن

الغرض منه التعليق على معلومة واردة في الخطاب السابق لتوضيحها أو تعديلها أو تصحيحها.

2. انعكاسا لدور المكون الذيل في عملية التخاطب، يحتل هذا المكون الموقع الموالي للحمل.. ويعكس ترتيب المكون الذيل في الجملة ما يميزه عن المكون المبتدأ الذي يحتل الموقع المتقدم على الحمل نظرا لدوره في عملية التخاطب، المغاير لدور الذيل.

ويحتم هذا التمييز رفض أي مسوغ لاعتبار المبتدأ والذيل مكونا واحدا حاملا لوظيفة واحدة متموقعا في موقعين مختلفين.

3. الذيل، شأنه في ذلك شأن المبتدأ أو المنادى، مكون خارجي بالنظر إلى الحمل إلا أنه لا يستقل عنه، ويتجلى ارتباطه به في خاصيتين : خاصية الربط الاحالي، وخاصية الاعراب .(236-28/7)

السين

– **سمات** : **Distinctive features**

إن السمات التي من قبيل «حي» و «إنسان» وغيرهما ليست سمات مجردة مستقلة عن اللغات.. وإنما هي وحدات معجمية (محمولات كباقي المفردات) ملموسة تنتمي إلى اللغة موضوع الوصف، ويمثل لها في مداخل معجمية كباقي الوحدات المعجمية الأخرى. والحكمة في ذلك حكمتان :

أولهما: الاستجابة للمبدأ المنهجي العام القاضي بتقييد تجريدية الجهاز الواصف ما أمكن كي لا يغرق في الابتعاد عما يشكل خصائص كل لغة.

ثانيهما : المحافظة على نسقية المعجم بحيث إذا خلت لغة ما من مفردة ما فإن هذه المفردة لا يمكن إيرادها كسمة انتقالية لأي مفردة أخرى من تلك اللغة **(79/10)**.

- **سياق** : **Context**

مجموعة من العبارات التي تسبق عبارة ما ومجموعة العبارات التي تليها في نص ما...

إذن هو سلسلة من البنيات التحتية للعبارات التي تؤلف النص، وتعد سياقا تحتيا لكل بنية تحتية سلسلة البنيات السابقة، وسلسلة البنيات الاحقة ـــ القالب النحوي ـــ **(47/10)**.

الفـــاء

- **فاعل** : **Subject**

الفاعل وظيفة واردة في اللغة العربية إذ أنها تلعب دروا في الربط بين البنية الحملية والبنية المكونية ويبرز ورود الفاعل في هذه اللغة أنه يمكن أن يسند لا إلى الموضوع المنفذ (أو القوة أو المتوضع أو الحائل) والموضوع المتقبل والموضوع المستقبل فحسب، بل كذلك إلى الحدود اللواحق كالحد الحدث أو الحد الزمان، أو الحد المكان.. ويبرز كذلك ورود هذه الوظيفة بالنسبة للرصد الكافي لخصائص اللغة العربية أنها تحدد رتبة المكون المسندة إليه إعرابه..

الفاعل في النحو الوظيفي قائم على مفهوم الوجهة إذ أن هذه الوظيفة تسند إلى الحد الذي يشكل المنظور الرئيسي للوجهة المنطلق منها في تقديم الواقعة الدال عليها المحمول.

ويسند الفاعل إلى سائر موضوعات المحمول كما يسند إلى بعض الحدود واللواحق إلا أن إسناده إلى هذه الموضوعات واللواحق يخضع لسلمية دلالية معينة، سلمية تقوم على الوظائف الدلالية التي تحملها الموضوعات اللواحق. فالفاعل يسند بالدرجة الأولى إلى الحد المنفذ (أو حد الحدود المحافظة له)، ويسند بالدرجة الثانية إلى حد المتقبل إذ لم يكن في الحمل حد مستقبل. أما إذا ورد الحد المتقبل حد مستقبل فإن هذا الحد هو الذي يأخذ الوظيفة الفاعل..، ويسند الفاعل إلى الحد المتقبل أسبقية على الحدود اللواحق إذ يمتنع أن ينتقي للفاعلية حد حدث أو حد زمان أو حد مكان في جملة وارد فيها حد متقبل.

ويبروز تقدم الموضوعات على اللواحق في سلمية اسناد الفاعل أن اللواحق بخلاف الموضوعات، تأخذ هذه الوظيفة بشروط كشرط «التصرف»، وشرط «التخصيص». فاللاحق لا يمكن أن يكون فاعلا إلا إذا كان «متصرفا».

على أساس هذه الملاحظات يتم اقتراح صوغ سليمة إسناد الفاعل على النحو التالي : (7/199–200).

سلمية إسناد الفاعل :

منف قو متضـ حل	>	مستقـ	متق	حد زم مك
فا	+	+	+	+

القــاف

- **قوة انجازية : Illocutionary Force**

القوة الانجازية التي يمكن أن تواكب العبارة اللغوية قوتان :

أ ـــ قوة انجازية حرفية.

ب ـــ قوة إنجازية مستلزمة.

ويميز بين هاتين القوتين على أساس أن القوة الأولى مدلول عليها بطريقة مباشرة بصيغة العبارة، في حين أن القوة الثانية تتولد عن الأولى طبقا لمقتضيات مقامية معينة (91/9).

الــلام

- **لحن : Ungrammaticality**

(1) * شرب الطفل خبزا.

مواطن اللحن في ج (1) هي العلاقة بين المحمول «شرب» الذي يقتضي في موضوعه الثاني سمة «السائل» والموضوع «خبزا» الذي لا تتوفر فيه هذه السمة.

وقد اختلف في طبيعة ما يتسبب في لحن الجمل التي من قبيل (1) وأدى هذا الاختلاف إلى اتخاذ أحد الموقفين :

1. يقوم الموقف الأول على فكرة أن لحن هذا الضرب من التراكيب لحن لغوي صرف كامن في العلاقات البنيوية القائمة بين المحمول وموضوعاته، أي بين خصائص المحمول وخصائص الموضوعات، ويترتب عن هذا الطرح أن هذه الخصائص يجب أن

ترصد داخل العبارة اللغوية نفسها (في شكل قيود انتقاء) ؛ كما يتبين من الاطار الحملي الآتي :

(2) ش ر ب (فعل) ف (س₁ : س (حي)) منف
(س₂ (سائل)) متق

حسب هذا الموقف، يكمن لحن الجملة (1) والجملة (3) :

(3) ⁕ شرب القلم شايا.

في أن الأولى تخرق القيد «سائل» المقتضى من الموضوع المتقبل، وأن الثانية لا ترضى القيد «حي» المفروض توفره في الموضوع المنفذ.

2. أما الموقف الثاني، فيصدر عن الطرح التالي : لا يكمن لحن الجمل التي من قبيل. (1) و (3) في خرق علاقات لغوية صرفة، وإنما يرجع إلى خطإ في ما نعرفه عن العالم الخارجي، فاللحن، هنا معرفي وليس لغوي. طبقا لهذا الطرح فالجملتان (1) و (3) جملتان سليمتان تمام السلامة لغويا، ولكنهما غريبتان من حيث إنهما تثبتان أمرين يتناقضان وما نعرفه عن العالم الخارجي (أن القلم لا يشرب شايا وأن الخبز من الأشياء التي لا تشرب وإنما تؤكل). وأغلب اللغويين تبنوا هذا الطرح. (76/10).

– **لغة : Language**

بنية أو نسق من الخصائص الصورية (صوتية، صرفية، تركيبية، معجمية) ومن مقوماتها كذلك أنها تؤدي وظيفة معينة داخل البشرية، اللغة، إذن، بنية وأداة في ذات الوقت.

والوظيفة الأساسية للغة هي التواصل بين مستعمليها (14/10) و (10/8).

الميـــــم

— مبتدأ : Theme

يعرف المكون المبتدأ، في اللغة الطبيعية بوجه عام بأنه «المكون الدال على مجال الخطاب الذي يعتبر الحمل بالنسبة إليه وارداً»، كما هو الشأن بالنسبة للمكون زيد في الجملة (1) (1/114-115).

ج — 1. زيد، قام أبوه.

ويمكن التمثيل لبنية هذه الجملة تمثيلا أوليا كما يلي :

2. زيد [قام أبوه]

مبتدأ حمل

ومن الخصائص الأساسية للتراكيب المبتدئية (أي التراكيب المصدرة بمبتدأ) ما يلي : (7/232-235).

1. يشكل المبتدأ مكونا خارجيا بالنظر إلى الحمل. وتتجلى خارجيته في أنه يدخل في مجال «عمل» محمول الحمل. فهذا المحمول لا يسند إليه وظيفة دلالية ولا وظيفة تركيبية، إذ أنه لا يدل على أحد المشاركين في الواقعة، ولا يدخل في حيز الوجهة المنطلق منها في تقديم هذه الواقعة، بخلاف العناصر المنتمية إلى الحمل، أي حدوده، والمبتدأ يظل خارجا عن حيز القوة الانجازية التي لا تنصب على عمل الحمل وحده (محموله وحدوده)، دليل ذلك أن المكون المبتدأ لا يمكن أن يشكل المكون المستفهم عنه في الجمل الاستفهامية، ولو تقدمه مؤشر الاستفهام...)

2. خارجية المكون المبتدأ بالنسبة للجمل الموالية لا تعني أنه مستقل عنه الاستقلال تامة، فهو مرتبط به بواسطة رابطين : رابط تداولي ورابط بنيوي.

تخضع علاقة المبتدأ بالحمل لمبدأ الورود المنصوص عليه في تعريف المبتدأ ذاته، دليل ذلك أن خرق هذا المبتدأ يؤدي إلى جملة لاحنة.

3. يشترط في المكون المبتدأ أن يكون «عبارة محيلة»... وفرق هذا الشرط تنتج عنه تراكيب مبتدئية لاحنة.

4. يأخذ المكون المبتدأ، بحكم كونه خارج الحمل، حالته الاعرابية بمقتضى وظيفته التداولية ذاتها، الحالة الاعرابية التي تسند إلى المكون المبتدأ، بوجه عام، هي الحالة الاعرابية الرفع.

5. يحتل المكون المبتدأ باعتباره مكونا خارجيا أحد المواقع الارباض، الموقع م2، ويعلل احتلاله لهذا الموقع وظيفيا بأنه المكون الدال على مجال الخطاب أي على ما يجب تحديده قبل انجاز الخطاب ذاته. أما إذا تأخر عن الحمل كما في الجملة (3)، فإنه يصبح إذاك مكوناً يحمل وظيفة أخرى خلافا للمعتمد السائد في القديم وفي بعض النظريات اللسانية المعاصرة غير الوظيفية :

(3) زاره خالد، محمد.

– مبدأ التعاون : **Cooperative principle**

يرى (جرايس) أن كل حوار يقوم على مبدأ، يخضع له كل من المتحاورين اسهامه في الحوار وهو ما يسميه «مبدأ التعاون» ويتفرع عن هذا المبدأ العام قواعد أربع «قاعدة الكم» و «قاعدة الكيف» و «قاعدة الورود» و «قاعدة الكيفية» تضبط التخاطب في المقامات العادية ويقترح (جرايس) أن توصف ظاهرة الاستلزام التخاطبية انطلاقا من مبدأ التعاون والقواعد المتفرعة عنه، باعتبار أن مصدر الاستلزام هو الخرق المقصود لاحدى القواعد الأربع مع احترام المبدأ العام، مبدأ التعاون (95/2).

– مركب : **Phrase**

يصاغ المركب بنقل الحد باعتباره بنية منطقية دلالية إلى مركب باعتبار المركب بنية تركيبية، عبر المسطرة العامة المعتمدة في إطار النحو الوظيفي في نقل البنية الحملية وظيفيا إلى بنية مكونية. ويتم هذا النقل بواسطة إجراء قواعد التعبير التي تضم خمس مجموعات من القواعد : (8/51–52).

أ ــ قواعد صياغة المركبات.

ب ــ قواعد صياغة المحمول.

ج ــ قواعد إدماج المعلقات (وأدوات أخرى).

د ــ قواعد الموقعة.

هـ ــ قواعد إسناد النبر والتنغيم.

– محمول : **Predicate**

يتكون محمول كل حمل من حمول وعدد معين من الحدود ويعبر المحمول عن «واقعة» في حين تدل الحدود على الذوات التي تساهم في الواقعة من حيث تحقيقها والظروف المحيطة بتحقيقها (6/8–9).

– مجاز : **Metaphore**

ج ــ 1. كان خالد أسدا في المعركة.

نفترض أن المخاطب بهذه الجملة يتمكن من تأويلها على الشكل التالي : (10/27.28.29).

1. يمده القالب النحوي بالمعلومات اللغوية :

ا ــ دلالات المفردات الواردة في الجملة.

ب ــ العلائق التركيبية القائمة بينهما (= كون «أسد» محمولا و «خالد» فاعلا «المعركة» لاحق مكاني...).

ج ــ العلائق الصرفية (الجهة : تام، الزمن : المضي).

د ــ العلائق التداولية (كون الجملة خبرية وكون «خالد» محورا و «أسدا» بؤرة...).

2. ويمده القالب المعرفي بما يقتضيه التعرف على الشخص الذي يحيل عليه الاسم «خالد» كما يوفر له ما يمكنه من تأويل الألف واللام في الاسم «المعركة» على أنها «عهدية» أو على «ذكرية».

3. ويتوقف المؤول عند العلاقة بين المحمول «أسدا» والموضوع الفاعل «خالد» التي تتسم بالغرابة بالنسبة للقالب النحوي وبالنظر إلى القالب المعرفي. فمن قيود التوارد التي يفرضها المحمول «أسدا» على الموضوع الفاعل أن يتسم بسمة «حيوان» (حي غير إنسان) وهو قيد يمنع من حمل هذه المفردة على أية مفردة دالة على الانسان كما هو الشأن بالنسبة لما ورد في الجملة (1).

ومن المعارف العامة لدى مستعملي اللغة الطبيعية أن الانسان والأسد ينتميان إلى نوعين مختلفين وإن تآسرا من حيث الجنس لا يجوز عقلا أن يتخذ أحدهما وصفا للآخر. وبالرغم من ذلك لا يعد المخاطب الجملة (1) جملة لاحنة بل يتعدى ذلك إلى تأويلها على أساس أن العلاقة بين المفردتين المعنيتين بالأمر علاقة مجازية تقوم على نقل إحدى سمات الأسد ــ وهي الشجاعة ــ إلى خالد. السؤال الوارد هنا هو التالي : ما الذي يؤهل المخاطب إلى إدراك العلاقات المجازية وإعطاء العبارات التي يرد فيها هذا الضرب من العلاقات التأويل الملائم ؟

يمكن الاجابة على هذا السؤال في إطار افتراضين اثنين :

1. لا يمكن أن نفترض أن ما يؤهل المخاطب لذلك تفاعل بين الملكات اللغوية والمعرفية والمنطقية. ويتم، إن صح هذا الافتراض، رصد

العلاقة المجازية بواسطة القالب النحوي والقالب المعرفي والقالب المنطقي التي تتفاعل، في هذا الباب، على الشكل التالي : تقدم العلاقة بين المفردتين، في القالب النحوي، على أساس أنها تخرق قيد توارد ويمد القالب المعرفي المؤول بمعلومة أن الأسد والانسان، على تباينهما، يمكن أن يتآلفا من حيث بعض الصفات كالشجاعة ويمكن للمؤول أن يتوصل إلى أن المراد بالعبارة (1) وصف خالد بالشجاعة عن طريق استدلال منطقي يستعمل المعلومتين الواردتين في القالبين النحوي والمعرفي. هذا الافتراض يذهب، كما يمكن أن نلاحظ في الاتجاه الذي ذهب فيه سورل (سورل 1979). ومن مستلزماته أنه يعفينا من إضافة القالب الشعري إلى القوالب الخمسة على اعتبار أن الخطاب المجازي لا يقتضي ملكة قائمة الذات مستقلة عن الملكة اللغوية.

2. يمكن أن نفترض في المقابل أن الظواهر المجازية بصفة عامة، بما فيها الظاهرة الممثل لها في الجملة (1) من اختصاص قالب مستقل، القالب الشعري، على اعتبار أن المجاز من جوانب اللغات الطبيعية التي تقتضي لدى مستعمل اللغة ملكة قائمة الذات مختلفة عن الملكة اللغوية الصرف وإن كانت تتفاعل معها (ومع غيرها من الملكات). في هذا الاتجاه تصبح العلاقات المجازية — كالعلاقة القائمة بين المحمول والموضوع والفاعل في الجملة (1) — من اختصاص القالب الشعري الذي يمكن أن يستعين على وصفها بقوالب أخرى إضافة إلى القالب النحوي في هذا الاطار يمكن تصور هذا القالب على أنه مجموعة من المبادىء ونسق من القواعد يضطلعان برصد الظواهر المجازية باختلاف أنماطها وبوصف ما يشكل «أدبية» الخطاب الأدبي بوجه عام.

وتجدر الاشارة، بهذا الصدد، إلى أن القالب الاجتماعي — أيا كان

الافتراض المتبنى ــ دورا في وصف الظواهر المجازية، إذ أن هذه الظاهرة اللغوية، تخضع إلى حد بعيد للعوامل الثقافية، من ذلك أن الاستعارات السائغة في ثقافة ما لا تسوغ ضرورة في غيرها من الثقافات، فالاستعارة الواردة في الجملة (1) مثلا، قد لا نجد لها نظيرا في الثقافة الفرنسية حيث من المستبعد أن يشبه الانسان بالأسد لشجاعته :

(2) Jean était un lion à la bataille

ويتضح هذا جاليا حين نقارن بين الجملة (3) ومقابلتها الفرنسية (4) :

(3) هند قمر !

(4) *Marie est une lune

– **محور : Topic**

إن الوظيفة التداولية المحور هي الوظيفة التي تسند، حسب مقتضيات المقام، إلى الحد الدال على الذات التي تشكل «محط الحديث» داخل الحمل، وفي ما يلي مجمل خصائص المكون المحور في اللغة العربية : (240/239/7).

1. يسند المحور، في الحمل ذي المحمول الأحادي (المحمول ذي الموضوع الواحد) إلى الموضوع الوحيد بطريقة آلية كما في الجملتين : (1 أ–ب).

(1) أ ــ عاد الجنود.

ب ــ طربت هند.

أما بالنسبة للحمل ذي المحمول الثنوي الموضوعات فإن المحور يسند حسب مقتضيات المقام إلى أي موضوع من موضوعات الحمل،

فالمحور في الجملتين (2 ب) و (3 ب) الموضوع المتقبل والموضوع المستقبل بالتوالي :

(2) أ ــ من أغلق الباب ؟

ب ــ أغلق الباب بكر.

(3) أ ــ من منح خالد مالا ؟

ب ــ منح خالدا مالا مدير الشركة.

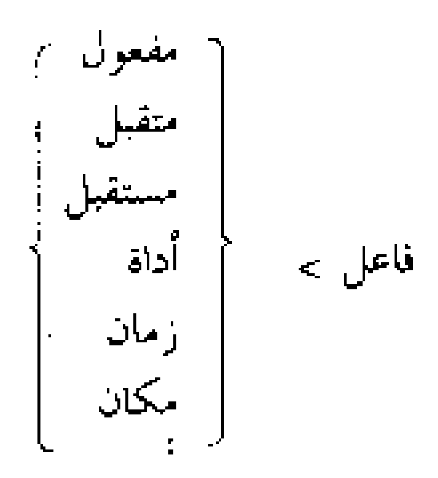
بل يمكن أن يسند المحور إلى حد من الحدود اللواحق كما هو الشأن في الجملة (4 ب) حيث المحور اللاحق الزماني :

(4) أ ــ من تغيب اليوم.

ب ــ تغيب اليوم عمر.

إلا أن ثمة اتجاها... ينزع بمقتضاه المكون الفاعل إلى استقطاب الوظيفة المحور لما بين الفاعل والمحور من سمات مشتركة :

سليمة إسناد وظيفة المحور :



2. يمتاز المكون المحور في مستوى البنية الاخبارية، بأنه يحمل معلومة «معطاة» يتقاسم معرفتهما كل من المتكلم والمخاطب.

لهذا السبب، يلاحظ أن هذا المكون ينزع إلى احتلال أحد المواقع

الأولى في الحمل طبقا لمبدأ تقدم المكونات الحاملة للمعلومات المعطاة على المكونات الحاملة للمعلومات الجديدة.

يحتل المحور، في اللغة العربية، موقعين خاصين : الموقع صدر الحمل، الموقع م$_{ص}$، والموقع المتوسط بين موقعي الفاعل والمفعول، الموقع م$_{ت}$، طبقا لقاعدة الموقعة (5).

(5) مح ← { م$_{ص}$ ، م$_{ت}$ }

3. يربط المكون المحور إحاليا، داخل الحمل، موقعا فارغا، الموقع الذي كان من المفروض أن يحتله بموجب وظيفته التركيبية أو وظيفته الدلالية.

4. ثمة نظريات لغوية قديمة وحديثة لا يتم فيها التمييز بين الوظيفتين التداوليتين المبتدأ والمحور مع أن هاتين الوظيفتين على ما يؤالف بينهما، سمات متمايزة (69/1 و 109).

مخصصات الحدود : Terms Operators

يعد مخصصا للحد كل عنصر يقوم بدور تحديد أو تسوير أو تعيين ما يحيل عليه الحد، أي الذات (أو مجموعة الذوات) التي يدل عليها الحد المخصصات التوافرة في اللغة العربية للقيام بهذه الأدوار الثلاثة، هي : المعدات والأسوار وأداتا التعريف والتنكير و «المشيرات» («أسماء الاشارة»).

أ ــ المعدات، من حيث تحققها السطحي، مفردات قائمة الذات كأسماء الأعداد «ثلاثة» و «أربعة» و «خمسة»... ولواحق تلحق بالاسم المعد كلاصقة المثنى ولاصقة جمع المذكر السالم مثلا (...)

ب ــ تعد أسواراً المخصصات التي تتحقق في شكل المفردات التي

من قبيل «كل» و «جميع» و «بعض»، وهي أسوار «كلية» و أسوار «بعضية».

ج ــ الأداة المدروج على اعتبارها أداة تعريف في اللغة العربية، هي الألف واللام ــ ويقابل، عادة بينها وبين الأداة الصفر (في حالة دخول الألف واللام على الاسم).

ويبدو أن ما يقابل الألف واللام هو التنوين (أو بعض أنواع التنوين) إذ أن هاتين الصرفتين تتعاقبان على نفس الإسم بحيث يمتنع تواردها (..).

د ــ الإشارة إحالة على ذات (أو واقعة أو فكرة...) معينة لها وجود إما في المقام التخاطبي أو في السياق (37/36/8).

– **مطاوعة : Regulation**

يقصد «بالمطاوعة» المعنى المدلول عليه في التراكيب التي من قبيل الجملة :

(1) انكسر الكأس.

تصاغ المحمولات الدالة على المطاوعة على الأوزان «انفعل» و «افتعل» و «تفعل»، وترد بعض محمولات المطاوعة على الأوزان «تفاعل» و «استفعل» و «أفعل» إلا أن هذه الأوزان الثلاثة ذات انتاجية محدودة، وحين يتعلق الأمر باشتقاق المحمولات الدالة على المطاوعة فإذا صاغ اشتقاق أفعال معدودة عن طريق هذه الأوزان كالأفعال «تباعد» و «استراح» و «انسل» و «ابشر»، فلا يمكن تعميمه بالنسبة لأفعال أخرى، ويتبين ذلك من لحن الجمل الآتية :

(1) أ ــ *تصارف خالد (=) (انصرف خالد).

ب ــ استكسر الكأس (=) (انكسر الكأس).

ج ـــ سكبت هذا الماء (=) فانسكب الماء.
* فأسكب الماء.

المحمولات الموصوغة على الأوزان الثلاثة يمثل لها كباقي المحمولات المصوغة على أوزان منتجة في المعجم ذاته. (5/88 و 95 96).

– معجم : **Lexicon**

يعد المعجم مكونا أساسيا من مكونات القالب النحوي في نظرية النحو الوظيفي (كما هو الشأن في النظريات اللسانية الأخرى، خاصة تلك التي تتجه اتجاها معجميا). فهو الأساس باعتباره يشكل «المخزون» الذي يمد المكونات الأخرى بالمادة المفرداتية، وهو الأساس كذلك إذ أن المدخل المعجمي باعتباره بنية، صورة مصغرة أولى لبنية الجملة ككل (10/13).

ويجب التمييز بين إشكالين اثنين : إن أردنا أن نرصد الرصد الكافي الاطرادات التي يخضع لها المعجم في اللغات الطبيعية : إشكال «تكوين المفردات»، «وإشكال الاشتقاق». يتعلق الإشكال الأول بالكيفية التي تكون بها المفردات أصولا كانت أم فروعا (مشتقة)، ويتعلق الإشكال الثاني بالفرز داخل مخزون المفردات المتوفرة في اللغة بين المفردات الأصول (المتعلمة كما هي)، والمفردات الفروع (المشتقة طبقا لقواعد منتجة تزامنيا) (5/14).

تعد المفردات أصولا في اللغة العربية، المفردات الفعلية المصوغة على الأوزان الأربعة «فَعَلَ» و «فَعِلَ» و «فَعُلَ» و «فَعْلَلَ» باعتبار المفردات المصوغة على هذه الأوزان تشكل أبسط قواعد اللغة العربية معنى ومبنى، وهي مصدر اشتقاق المفردات الأخرى أفعالا وأسماء وصفات. إلا أنه يلاحظ أن المفردات المشتقة ذاتها يمكن أن تكون

مصدر اشتقاق لمعان أخرى، كما يوضح ذلك الرسم التالي حيث α = الجذر : (129/7 و 175).

(1) { فَعَل / فَعِل / فَعُل } ← α فَعَّل ← α { تَفَعَّل }

(2) { فَعَل / فَعُل } ← α فَاعَل ← α { تَفَاعَل }

– معنى صريح / ضمني : Explicite sense / implicite sense

تنقسم الحمولة الدلالية للعبارة اللغوية إلى «معان صريحة» و «معان ضمنية»، تعد معان «صريحة» المعاني المدلول عليها بصيغة الجملة ذاتها في حين تعد «ضمنية» المعاني التي لا تدل عليها صيغة الجملة.

تشمل حمولة المعاني الصريحة :

أ ـــ المحتوى القضوي (معاني مفردات الجملة مضموما بعضها إلى بعض).

ب ـــ القوة الانجازية الحرفية (القوة الانجازية المؤشر لها بصيغة الجملة كالاستفهام والأمر والاخبار...)

المعاني الضمنية صنفان :

معان «عرفية»، ومعان «حوارية» (أو «سياقية»). تعد معان «عرفية» المعاني المرتبطة بالجملة ارتباطا يجعلها لا تتغير بتغير السياقات في حين تعد معان «حوارية» المعاني التي تتولد طبقا للسياقات (أو المقامات) التي تنجز فيها الجملة (..).

أما المعاني الضمنية المتولدة عن السياق فهي نوعان : المعاني الناتجة

عن سياق خاص والمعاني البالغة من العموم أنها لم تعد مرتبطة بسياق خاص أو بطبقة معينة من السياقات (24/7).

- **معنى نووي : Core sense**

المعنى النووي للمفردة كامن في صيغ المادة الصوتية والتي تتكون من أصوات سواكن ثلاثة :

فالمفردات «كتب» و «كاتب» و «كتابة» و «مكتوب» مشتقة من المادة (ك ت ب) بواسطة الصيغ «فعل» و «فاعل» و «فعالة» و «فاعل» و «مفعول» بالتوالي، ويكمن المعنى النووي في المادة ك.ت.ب (13/5 و 14).

- **مفعول : Object**

تعد الوظيفة المفعول، شأنها في ذلك شأن الوظيفة التركيبية الفاعل، واردة في الوصف الكافي لخصائص الجملة في اللغة العربية، ومما يروز هذه الوظيفة بالنسبة لنحو اللغة العربية أنها لا تستند في هذه اللغة إلى الموضوع المتقبل فحسب بل كذلك إلى الموضوع المستقبل وإلى بعض الحدود اللواحق (3-58 و 120).

ويتم إسناد الوظيفة المفعول إلى هذه الحدود طبقا للسلمية التالية (1) :

(1) مستق > متق > { حد / زم / ملك }

مف + + +

يفاد من السلمية (1) أن المفعول يسند إلى الموضوع المتقبل في

التراكيب التي لا تتضمن موضوعا مستقلا (التراكيب ذات المحمول الثاني) كما هو الشأن في التراكيب التي من قبيل (2 أ) :

(2) أ ـــ تعلمت هند السياقة.

ب ـــ أهدى خالد هندا دراجة.

أما حين يتعلق الأمر بالتركيب المتضمنة لموضوع مستقل (التراكيب ذات المحمول الثلاثي) فإن هذه الوظيفية تسند إلى الموضوع المستقبل (203/7 و 204).

– مقــام : **Situation**

العلاقة القائمة بين المتخاطبين، ويضطلع للتمثيل للمقام خاصة (القالب المعرفي والقالب الإدراكي والقالب الاجتماعي) التي تمد المؤول (= المتلقي) بالمعلومات المتعلقة بالمعارف عن العالم الخارجي والمدركات الحسية (= البصرية، السمعية...) التي تكتنف موقف التواصل والمعلومات التي تتعلق بأوضاع المتخاطبين الاجتماعية (34/8) و (147/10).

– **مكونات الصدور** : **Subjective Constituents**

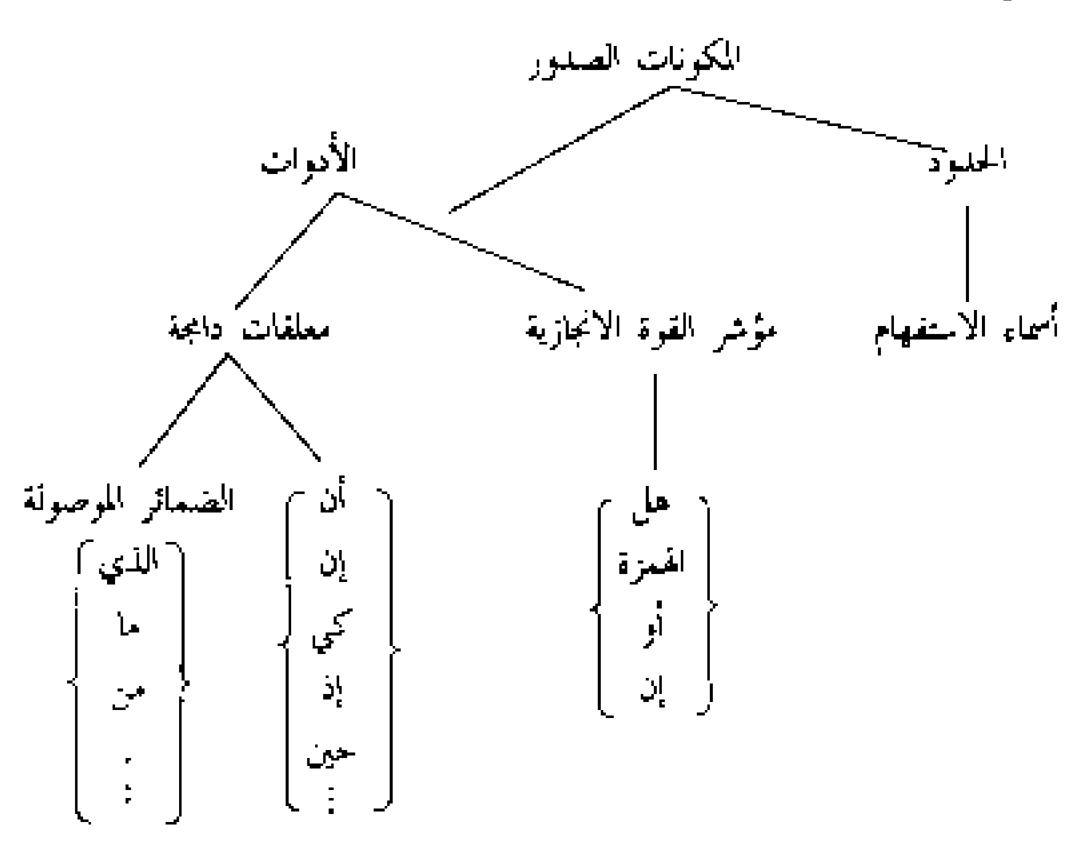
مكونات الصدور هي المكونات التي تحتل مواقع الصدارة المطلقة في الحمل، وهي أنماط ثلاثة : مكونات حدود ومؤشرات للقوة الانجازية، ومعلقات دوامج.

تنتمي إلى النمط الأول أسماء الاستفهام التي تعد في النحو الوظيفي، حدودا كباقي الحدود إلا أنها تمتاز بأنها تحتل عادة صدر الحمل.

وتنتمي إلى النمط الثاني من المكونات الأدوات التي تؤدي وظيفة التأشير للقوة الانجازية المواكبة للمحمل، ويشمل هذا النمط في اللغة العربية، أداتي الاستفهام «الهمزة» و «هل» والاداة الدالة على

«الاستفهام» الانكاري أو (بفتح الواو) والأداة «إن» (بكسر الهمزة)، أما الأدوات المعلقة الداجة فإنها الأدوات التي تستخدم للربط بين جملتين مدمجة ثانيهما في أولهما كالأداة (أن) بفتح الهمزة، والضمائر الموصولة («الذي»، «ما»، «من»...

ويوضح هذا التقسيم المكونات الصدور في اللغة العربية الرسم التالي (7/157-158).



– **منادى : Vocative**

يشكل منادى المكون محط النداء في الجملة، كما هو شأن مكون «ياليل» في الجملة (1) :

(1) ياليل، الصب متى غده ؟

ويعد «النداء» فعلا لغويا شأنه في ذلك شأن الأفعال اللغوية الأخرى كالأخبار والسؤال والالتماس. ونميز بين النداء باعتباره فعلا

لغويا و «المنادى» باعتباره مكونا من مكونات الجملة يدل على الذات محط النداء، فالنداء إذن، فعل لغوي في حين أن المنادى وظيفة، أي علاقة تقوم بين مكونات الجملة وباقي المكونات التي تواردة.

ويمكن إجمال خصائص المكون المنادى في اللغة العربية فيما يلي :

1. يشكل المنادى، كالمبتدأ والذيل، مكونا خارجيا بالنسبة للحمل، فهو يحمل دوما قوة انجازية (النداء) يختلف في جميع الأحوال عن القوة الانجازية المواكبة للحمل.

2. من القيود الموضوعة على المنادى أن يكون عبارة دالة على ذات عاقلة أو على الأقل على ذات حية، فلا يسوغ أن ينادى الكائن غير الحي إلا مجازا.

3. تصاحب المكون المنادى أداة من الأدوات المدروج على تسميتها «أدوات النداء»، وتدمج هذه الأدوات حسب وسائط معينة منها ثنائية «البعد/القرب»)، أو نوع إحالة المكون المنادى وطبيعته التركيبية.

4. الحالة الاعرابية التي يأخذها المنادى هي الحالة الاعرابية «النصب»، وقد اقترح تعليل إعراب المنادى بتقرير فعل انجازي واجب الاستتار دال على الدعاء.

5. فيما يتعلق بموقع المنادى في الجملة، يلاحظ أن هذا المكون يمكن أن يرد متقدما على الحمل أو متأخرا عنه، ويمكن أن يحتل أي موقع داخل الجملة ذاته.

إلا أن الموقع الذي يغلب أن يحتله المنادى هو موقع الصدارة المطلقة في الجمة حيث إنه الموقع المتقدم على موقع المبتدأ ذاته (28/7-237 و 239).

- موقع : **Frame**

ترتب المكونات داخل الجمل الفعلية والجمل الاسمية والجمل الرابطة حسب البنيات الموقعة (1) و (2) و (3) على التوالي : (1/120/121).

(1) م4، م2، م1، مه ف فا (مف) (ص)، م3.

(2) م4، م2، م1، مه فا { م ص / م س / م ج / م ظ } (مف) (ص)، م3.

(3) م4، م 2، م1، مه فا { م ص / م س / م ج / م ط } (مف) (ص)، م3

وتتقسم المواقع الواردة في البنيات الموقعية الثلاث إلى مواقع «داخلية» و «مواقع خارجية» فيما يتعلق بالمواقع الداخلية هناك :

(1) م1 وهو الموقع الذي تحتله.

- أدوات تتصدر الجملة كأدوات الاستفهام والشرط والمؤكدات وغير ذلك مما يصطلح على تسميته بـ (Complémentizers).

2. مه وهو الموقع التي تحتله المكونات الملحقة بها وظائف تداولية كوظيفي «البؤرة» و «المحور» كما في الجملتين :

(4) زيد رأيت.

(5) في الدار زيد منتظر.

3. ومواقع تحتلها المكونات بمقتضى الوظائفَ التركيبية الملحقة بها

كوظيفتي الفاعل (فا) والمفعول (مف)، أما بالنسبة للموقعين الخارجيين م$_2$ و م$_3$ فإنهما موقعا «المبتدأ و «الذيل» على التوالي كما يظهر ذلك في الجملة (1 أ) المكرر هنا للتذكير :

(1 أ) زيد قام أبوه.

بالنسبة للمبتدأ في الجمل (6) و (7) :

(6) أ ــ قام أبوه، زيد.

ب ــ أبوه مريض، عمرو.

(7) أ ــ أطربني العصفور، تغريده.

ب ــ قابلت أخاك، زيدا.

بالنسبة للذيل.

ويخصص الموقع الخارجي الثالث م$_4$ للمكون «المنادى» في البنيات الندائية.

النـــــون

– نبر : Tone

إن ما يحدد النبر في اللغات الطبيعية هي الوظيفة التداولية التي يحملها المكون... ويمكن القول بأن، ما ينبر هو كل مكون حامل إما لمعلومة جديدة (إما بالنسبة إلى المتكلم أو بالنسبة إلى المخاطب) أو لمعلومة مجادل في ورودها. لذلك يلاحظ أن المكونات التي ترد منبورة هي المكونات التي تحمل الوظائف التداولية «المحور الجديد» و «المحور الفرعي» و «المحور المستأنف»، والبؤرة بجميع أنماطها (بؤرة الجديدة بؤرة المقابلة وفروعها)، ويلاحظ كذلك أن درجات النبر

تختلف باختلاف هذه الوظائف التداولية، فنبر المكون الحامل لبؤرة الجديد لا يبلغ شدة نبر المكون الحامل لبؤرة المقابلة. ولعل ذلك راجع إلى أن المتكلم في الحالة الثانية لا يريد إضافة معلومة فحسب بل يريد، في الوقت ذاته، تصحيح معلومة يعدها غير واردة. في نفس السياق، يلاحظ أن درجة النبر تختلف حسب التركيب الذي يرد فيه المكون المعني بالأمر. فإذا كانت الوظيفة التداولية مدلولا عليها بوسيلة أخرى غير النبر كأن يكون المكون حاملها محتلا لموقع خاص أو ذا مؤشر صرفي خاص أو واردا في بنية خاصة كانت الحاجة إلى التدليل عليها بواسطة صوتية أقل وكانت بالتالي درجة النبر أضعف.

فيما يخص إسناد النبر في إطار النحو الوظيفي، ثمة قاعدة عامة يتم بمقتضاها نبر المكون المسندة إليه إحدى الوظائف التداولية... وتصاغ هذه القاعدة بالشكل التالي :

$$\alpha = [\alpha] \left\{ \begin{matrix} \text{مح} \\ \text{بؤ} \end{matrix} \right\} \quad (1)$$

حيث مح = محور معطى.

و α حد أو محمول.

تفيد هذه القاعدة (1) أن النبر يسند لمكون حامل لوظيفة البؤرة أو وظيفة المحور شريطة ألا يكون المحور محورا معطى إذ أن هذا النوع من المحاور لا ينبر (10/43-44).

- نسق التعدية : Transitive system

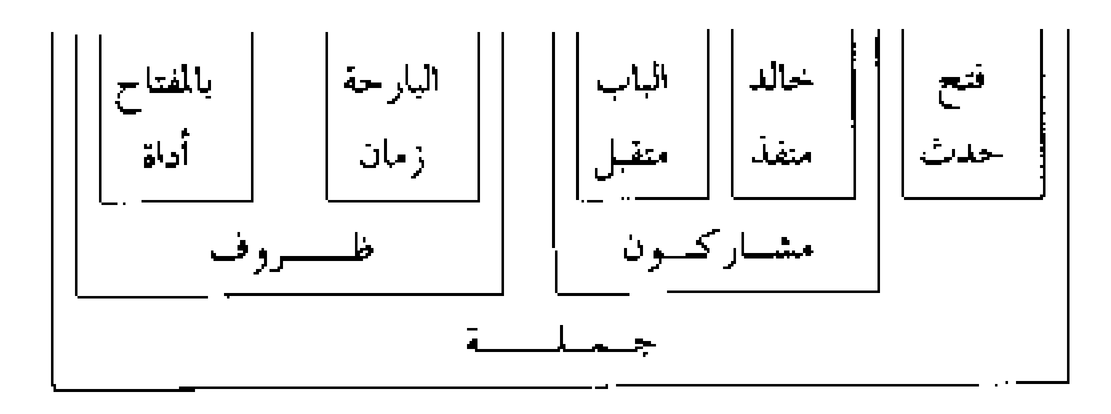
تقوم الجملة، باعتبارها تعبيرا عن «حدث» على المفاهيم الدلالية التالية : الحدث و «المشاركين» في الحدث و «ظروف» الحدث. المشاركين هما : «المنفذ» باعتباره الذات المحدثة للحدث و «المتقبل»

باعتباره الذات محط تأثير الحدث. وتشمل «الظروف» الذوات التي تقوم بدور ثانوي بالنسبة للحدث كالظروف الزمان والظرف المكان والظرف الأداة وغيرها. فالجملة (1) مثلا، تتضمن بالنظر إلى نسق التعدية، حدثا («فتح») ومنفذا (خالد) ومتقبلا (الباب) وظرفين دالين على الزمان والأداة («البارحة»، «المفتاح»).

(1) فتح خالد الباب البارحة بالمفتاح.

ويمكن التمثيل للجملة (1) باعتبارها تعبيرا عن حدث بالشكل التالي : (112/7).

(2)



– نص : Text

ينقسم ما يسميه (ديك 1989) «النص» إلى مكون نواة وهو «الجملة» ومجموعة من «المكونات» الخارجية. ويضم هذه الفئة من المكونات «المبتدأ» و «الذيل» و «المنادى» و «الفواتح» وأنواع العناصر الاعتراضية. (104/9).

الـــــواو

– وظيفة : Function

يجب أن نميز بين معنيين للوظيفة : (7/45–50).

1. الوظيفة باعتبارها دورا تقوم به اللغة ككل.

2. الوظيفة باعتبارها علاقة دلالية أو تركيبية أو تداولية تقوم بين مكونات الجملة، كعلاقة «المنفذ» مثلا، وعلاقة «الفاعل» وعلاقة «المحور».

ويذهب اللغويون الوظيفيون إلى أن اللغة تقوم بوظائف متعددة لا بوظيفة واحدة، ويلخص (جاكبسون) وظائف اللغة في ست وظائف :

- الوظيفة المرجعية (أو الاحالية).
- الوظيفة التعبيرية.
- الوظيفة التأثيرية.
- الوظيفة الشعرية.
- الوظيفة اللغوية.
- الوظيفة الميتالغوية.

ويرى (هاليداي) أن الأغراض التي يمكن أن تستعمل اللغة من أجل تحقيقها غير متناهية، كما أنها تختلف باختلاف العشائر الاجتماعية والأنماط الثقافية، لذا يركز وظائف اللغة في ثلاث وظائف :

- الوظيفة التمثيلية.
- الوظيفة التعالقية.
- الوظيفة النصية.

– **وظائف** : **Functions**

الوظائف في النحو الوظيفي ثلاثة أنواع : (137/136/7).

• وظائف دلالية : منفذ، متقبل، مستقبل، مستفيد، أداة، زمان، مكان.

يمثل لها في مستوى الإطار الحملي، باعتبارها تحدد الأدوار التي يقوم بها المشاركون في الواقعة الدال عليها المحمول... (15/8).

وتصنف هذه الوظائف بدورها، إذا اعتبرت أهمية الدور الذي تقوم به، صنفين، وظائف مركزية ووظائف هامشية. تسند وظائف الصنف الأول إلى الحدود-الموضوعات في حين تسند وظائف الصنف الثاني إلى الحدود-اللواحق. يأخذ الموضوع الأول الوظيفية الدلالية «المنفذ» حين تكون الواقعة «عملا» والوظيفة الدلالية «القوة» حين تكون الواقعة «حدثا» والوظيفتين الدلاليتين «المتموضع» و «الحائل» حين تكون الواقعة «وضعا» و «حالة» (21/6).

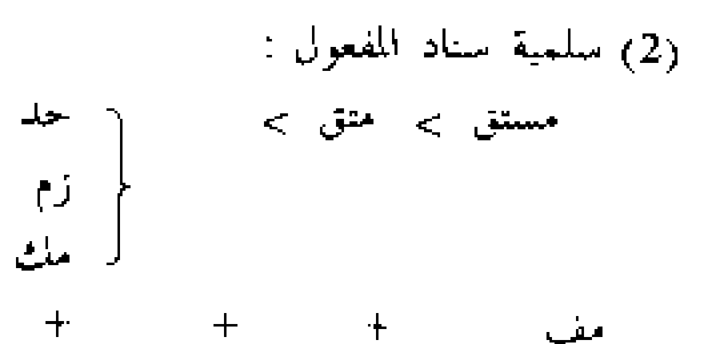
• وظائف تركيبية وتنحصر في وظيفتين : وظيفة «الفاعل» ووظيفة «المفعول» وتعرف هاتان الوظيفتان بالنظر إلى «الوجهة» المنطلق منها في تقديم الواقعة الدال عليها المحمول. فالوظيفة الفاعل تسند إلى الحد الذي يشكل المنظور الرئيسي للوجهة في حين أن الوظيفة المفعول تسند إلى الحد الذي يشكل المنظور الثانوي للوجهة (22/5).

(1) سليمة إسناد الفاعل :

منف > مستق > متق { حد / زم / ملك }

فا + + + +

(2) سلمية سناد المفعول :



+ وظائف تداولية : مبتدأ، ذيل، بؤرة، محور، وتعتبر الوظيفتان الأوليان خارجيتين بالنسبة للحمل، والوظيفتان الثانيتان وظيفتين داخليتين، ويمكن أن تضاف إلى الوظيفتين الخارجيتين وظيفة «المنادى» (137-136/7).

وتسند الوظائف التداولية إلى مكونات الجملة بالنظر إلى ما يربط بين هذه المكونات في البنية الاخبارية، أي بالنظر إلى المعلومات التي تحملها هذه المكونات في طبقات مقامية معينة، تسند الوظائف التداولية إلى مكونات الجملة طبقا للعلاقة القائمة بين المتكلم والمخاطب في طبقة مقامية معينة.

تمتاز الوظائف التداولية عن الوظائف التركيبية والوظائف الدلالية بكونها علاقات تقوم بين مكونات الجملة على أساس البنية الاخبارية المرتبطة بالمقام، مثال :

(3) شرب زيد لبنا.

(4) شرب ف (س$_1$: حي (س$_1$)) منف (س$_2$: سائل (س$_2$) متق.

حيث يحدد الموضوعات (س$_1$) و (س$_2$) دلاليا على أنهما يأخذان الوظيفتين الدلاليتين (المنفذ) و «المتقبل».

أما وظائف النوع الثاني فإنها تسند بعد إتمام تحديد البنية الحملية، عن طريق تطبيق قواعد معينة، (16/2).

(5) شرب ف (س$_1$: زيد (س$_1$)) منف فا (س$_2$: لبنا (س$_2$)
متق مف.

(6) شرب ف (س$_1$: زيد (س$_1$)) منف فا مح (س$_2$: لبنا
(س$_2$)) متق مف بؤ جد.

قائمة الرموز المستعملة

- **المقولات :**

ف : فعل.
ص : صفة.
ط : رابط (كان...).
م س : مركب اسمي.
م ص : مركب وصفي.
م ح : مركب حرفي.
م ظ : مركب ظرفي.
مض : ماض.
حض : حاضر.

- **الوظائف الدلالية :**

منف : منفذ.
متق : متقبل.
مستق . : مستقبل.
مستف : مستفيد.
أد : أداة.
زم : زمان.
حا : حائل.
حد : حدث.
متض : متموضع.
مك : مكان.
حل : حال.

عل : علة.
مصا : مصاحب.
Φ : الوظيفة الصفر.

– الوظائف التركيبية :

فا : فاعل.
مف : مفعول.

– الوظائف التداولية :

م : محور.
بؤ جد : بؤرة جديد.
بؤ مقا : بؤرة مقابلة.
منا : منادى.

– المواقع :

م$_{2}$: موقع المبتدأ.
م$_{3}$: موقع الذيل.
م$_{4}$: موقع المنادى.
م$_{1}$: موقع الأدوات الصدور.
م$_{T}$: موقع المحور.
م$_{\emptyset}$: موقع المحور أو بؤرة المقابلة أو اسم الاستفهام.
ف : موقع الفعل.
ط : موقع الرابط.
فا : موقع الفاعل.
مف : موقع المفعول.
ص : موقع المكونات التي لا وظيفة تركيبية لها، ولا وظيفة تداولية تخولها التموقع في م$_{\emptyset}$.

حصيلة الدراسة

إن المعطيات التي جمعناها في هذه الدراسة سواء في قسمها النظري أو المنهجي يمكن أن تفيد في تطوير الدرس اللغوي ــ النحوي الوظيفي ــ بالتعليم الثانوي وتساهم في تعليم وتعلم اللغة العربية وتطبيق مبادىء وأسس منهاج اللغة العربية في أحسن الظروف، خاصة وأن الدرس اللغوي يهدف إلى تنمية القدرة اللغوية والتواصلية عند المتعلم وتمكينه من التعامل مع النصوص اللغوية الواصفة وإكسابه حاسة التذوق الفني، وبذلك تتضح وظيفته الأساسية كمكون مركزي من مكونات منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي، إلا أن هذا لا يعني أننا قد أجبنا على جميع الأسئلة ورصدنا كل المشاكل والصعوبات التي يطرحها تنفيذ الدرس اللغوي ــ النحو الوظيفي ــ وقدمنا الاقتراحات الكفيلة بتطويره، فالبحث لا يزال مفتوحا على العديد من الأسئلة خاصة المتعلقة بالنقل الديداكتيكي للمعرفة اللسانية (النحو الوظيفي) من إطارها العلمي إلى المجال التعليمي مع مراعاة كل شروط النقل الديداكتيكي الابستمولوجية والبيداغوجية والسوسيولوجية، وكذا تجريب أدوات بحث أخرى لجمع المعطيات كالاستمارة والمقابلة ودراسة عينات من كتابات التلاميذ الانشائية لمعرفة الكيفية التي تتحقق بها أهداف الدرس اللغوي للنحو الوظيفي، وبذلك ستحقق هذه الدراسة مجموعة من المبادىء العلمية التي تسعى إلى الوصول إليها، ومنها :

– الشمولية : وذلك عبر تجنب التجزيء والعزل والبحث في دقائق الأمور، فنظرتنا للدرس اللغوي (النحو الوظيفي) ينبغي أن تكون

نظرة شاملة وواعية بتفاعله مع باقي وحدات اللغة العربية لتحقيق الانسجام والتكامل والتفاعل.

- الواقعية والموضوعية : مما يدل على تجاوز الانطباعية والاحكام المسبقة بهدف رصد الواقع اللغوي بدقة وفتحه على كل الامكانات التي يتيحها.
- الشفافية : وذلك بتفادي الغموض والضبابية والعبارات الفضفاضة وتبني الوضوح والدقة.
- المرونة : وذلك عبر تبني مبدأ التعديل والتصويب عند الضرورة.
- التواصل : حتى نحقق مبدأ التفاعل والترابط والاستمرارية والاشراك.
- الإلزام : لضمان تنفيذ كل المبادىء والاجراءات.
- التقويم : القائم على المتابعة والاستمرارية.

كل هذه المبادىء تحتاج إلى وقت وإمكانات خاصة ما يتعلق منها بالنقل الديداكتيكي :

كالتمثلات «Les représentations»، مستوى صياغة المفاهيم «Niveau de formulation des concepts»، الممارسات الاجتماعية المرجعية «Pratiques Sociales de Références» بهدف عقلنة النقل الديداكتيكي لأن العملية التعليمية التعلمية عملية معقدة تفرض الأخذ بعين الاعتبار لغايات ومتطلبات الفرد والمجتمع من تدريس المادة المراد نقلها، وفي هذا السياق تصبح المرجعيات المعتمدة ليس فقط مرجعيات تقتصر على المعرفة الصرفة وكيفية نقلها بل مرجعيات أخرى تفرض إدماج مفاهيم مستمدة من مختلف الأعمال المنجزة في حقل الديداكتيك.

وحسبنا أننا وضعنا إطارا عاما نعتبره خطوة أولية لتعميق البحث

في هذا الموضوع وتطويره من خلال :

- تقديم إطار نظري شامل لمختلف الاتجاهات اللسانية الحديثة وكيفية معالجتها لمسألة تعليم وتعلم اللغة بهدف إبراز العلاقة بين اللسانيات والتربية.
- جمع معطيات عملية ترتبط بكيفية تنفيذ الدرس اللغوي ــ النحو الوظيفي ــ في منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي وتقديم مقترحات كفيلة بتطويره.
- وضع دليل بمصطلحات النحو الوظيفي الواردة في الكتاب المدرسي، للسنة الأولى والثانية والثالثة ثانوي.

خلاصة القول : إن الدرس اللغوي ــ النحو الوظيفي ــ لا ينبغي أن يعتبر غاية في حد ذاته لأن الهدف ليس هو تدريس نظرية النحو الوظيفي وإنما جعله وسيلة لاكتساب المتعلم مهارات لغوية تمكنه من التواصل وتنمية رصيده اللغوي.

البيبليوغرافيا

• **المراجع التربوية التوجيهية :**

– هيكلة التعليم الثانوي (1994)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.

– اللقاءات التربوية الخاصة بالأساتذة العاملين بالتعليم الثانوي (وثائق تربوية في اللغة العربية) (1994)، مطبعة ديدكو، سلا.

– اللقاءات التربوية الخاصة بالأساتذة العاملين بالتعليم الثانوي (وثائق خاصة بالسنة الثانية) (1995)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.

– اللقاءات التربوية الخاصة بالأساتذة العاملين بالتعليم الثانوي (وثائق خاصة بالسنة الثالثة) (1996)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.

– منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي (1996)، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.

• **الكتب المدرسية :**

– اللغة العربية : السنة الأولى الثانوية، شعبة الآداب، كتاب التلميذ، منشورات مطبعة النجاح الجديدة، (1994)، البيضاء.

– اللغة العربية : السنة الثانية الثانوية، شعبة الآداب، كتاب التلميذ، منشورات مطبعة النجاح الجديدة، (1995)، البيضاء.

– اللغة العربية : السنة الثالثة الثانوية، شعبة الآداب، كتاب التلميذ، منشورات مطبعة النجاح الجديدة، (1996)، البيضاء.

• **المراجع اللسانية والتربوية :**

– د. أحمد المتوكل (1985) : الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار الثقافة، ط 1، البيضاء.

– د. أحمد المتوكل (1986) : دراسات في النحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، ط 1، البيضاء.

– د. أحمد المتوكل (1988) : من البنية الحملية إلى البنية المكونية «الوظيفة المفعول في اللغة العربية»، دار الثقافة، ط 1، البيضاء.

– د. أحمد المتوكل (1988) : من قضايا الرابط في اللغة العربية، دار الثقافة، ط 1، البيضاء.

– د. أحمد المتوكل (1988) : قضايا معجمية «المحمولات الفعلية المشتقة في اللغة العربية»، مطبعة المعارف الجديدة، ط 1، الرباط.

– د. أحمد المتوكل (1989) : الجملة المركبة في اللغة العربية، منشورات عكاظ، ط 1، الرباط.

– د. أحمد المتوكل (1989) : اللسانيات الوظيفية «مدخل نظري»، منشورات عكاظ، ط 1، الرباط.

– د. أحمد المتوكل (1989) : الوظيفة والبنية «مقاربات وظيفية لبعض قضايا التركيب في اللغة العربية»، منشورات عكاظ، ط 1، الرباط.

– د. أحمد المتوكل (1993) : آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية دار الهلال العربية، ط 1، الرباط.

– د أحمد المتوكل (1995) : قضايا اللغة العربية في اللسانيات

الوظيفية «البنية التحتية أو التمثيل الدلالي التداولي»، دار الأمان، ط 1، الرباط.
- د. أحمد المتوكل (1996) : قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية «البنية المكونات أو التمثيل الصرفي ـ التركيبي» دار الأمان، ط 1، الرباط.
- دوجلاس براون (1994)، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة د. عبده الراجحي ود. علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، القاهرة.
- عبد اللطيف الفاربي (1996) تحضير الدروس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم، دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها، المعرفة التربوية 1، ط 1، مطبعة النجاح الجديدة.
عبد القادر الفاسي الفهري (1985) : اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية دلالية، ط 1، دار توبقال، البيضاء.
- ميشال زكرياء (1983) : الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية «الجملة البسيطة» المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت.

• المجـــلات :

- عبد الرحمن بودرع : «اللغة بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي»، مجلة الموقف، عدد 5، سنة 1988، المغرب.
- عبد السلام المسدي : «المعرفة اللغوية وآثارها في مقاييس الاختبار اللغوي»، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات، رقم 31، سنة 1994.
- عبد اللطيف الفاربي : «مدخل إلى ديداكتيكا اللغات، حقول

اشتغال الديداكتيك» مجلة ديداكتيكا عدد 2، سنة 1992، المغرب.

- عبد اللطيف الفاربي : «خطاب اللسانيات في التربية، حول الأصول اللسانية لديداكتيكا اللغات» مجلة ديداكتيكا عدد 3، سنة 1992، المغرب.

- نايف خرما وعلي حجاج : عالم المعرفة، العدد 126، السنة 1988 الكويت.

• المراجع المعتمدة باللغة الأجنبية :

– Arddity (J.) et autres (1975) : Pratique de la grammaire transformationnelle, OCDL., Paris.

– Astolfi (JP) et Develay (M) (1993) : La didactique des sciences, que sais-je ? PUF, Paris.

– Bouton (C.) (1978) M. La linguistique appliquée, que sais-je PUF, Paris.

– Brown (HD) (1987) : Principles of language learning and teaching Printice hall, INC.

– Chomsky (N.) (1969) : Structure syntaxiques, Seuil, Paris.

– De saussure (F.) (1972) : Cours de linguistique générale, Payot, Paris.

– Develay (M.) (1992) : De l'apprentissage à l'enseignement : Pour une Epistimologie scolaire, ESF 2° Ed. Paris.

– Gerard (D.) (1972) : Linguistique appliquée et didactique des langues, Ed. Longman.

– Hagege (C.) (1976) : La grammaire générative : réflexion critiques, PUF, Linguistique, Paris.

– Jackobson (R.) Essaie de linguistique générale , T I. Ed. Minuit.

– Orchioni (K.) (1980) : L'énonciation de la subjectivité dans le langage, Ed. Armand Colin, Paris.

– Ruwet (N.) (1968) : Introduction à la grammaire générative, Plan, Paris.

– Chomsky (N.) : (Théorie linguistique) in le Français dans le monde, 88, 1972.

– Geneviere – Dominique de salins : «Rôle de l'Ethnologie de la communication» In le français dans le monde, Janvier (1995).

فهرس الدليل

الفهرس العام للدراسة